



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym

Author: Magdalena Zrałek-Wolny

Citation style: Zrałek-Wolny, Magdalena. (2018). Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Pedagogiki i Psychologii

mgr Magdalena Zrałek-Wolny

Rozprawa doktorska na temat:

**Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych
w wieku przedszkolnym**

Praca doktorska przygotowana

pod opieką naukową

dr hab. Mirosława Kisiela

przy współpracy

dr Hewilii Hetmańczyk

Katowice 2018

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I PRZEDSZKOLE MIEJSCEM WYCHOWANIA I EDUKACJI DZIECKA	7
1.1 Przedszkole – przemiany prawne i funkcja instytucji w sytuacji zmiany społecznej ...	8
1.2 Edukacja małego dziecka – tradycyjne rozwiązania i nowe możliwości.....	18
1.3 Wychowanie estetyczne istotnym elementem edukacji przedszkolnej	21
1.3 Rola i funkcje nauczyciela przedszkola w sytuacji zmiany społecznej.....	28
ROZDZIAŁ II DZIECKO PODMIOTEM W EDUKACJI I WSPOMAGANIU ROZWOJU...	38
2.1 Dziecko podmiotem edukacji przedszkolnej.....	39
2.2 Wybrane aspekty rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym.....	43
2.3 Sylwetka dziecka nadpobudliwego w grupie przedszkolnej.....	51
2.4 Sylwetka dziecka nieśmiałego w grupie przedszkolnej.....	55
2.5 Potrzeba wspomagania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym obowiązkiem nauczycieli przedszkola.....	58
ROZDZIAŁ III SPECJALISTYCZNA POMOC ŚWIADCZONA DZIECIOM PRZEJAWIAJĄCYM ZABURZENIA ZACHOWANIA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	65
3.1 Pomoc pedagogiczno-psychologiczna świadczona dla dzieci w wieku przedszkolnym .	66
3.2 Zespoły terapeutyczne w placówkach wychowania przedszkolnego organem pierwszej pomocy dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu.....	71
3.3 Rodzice dziecka partnerem przedszkola w procesie wychowania.....	74
ROZDZIAŁ IV SOCJOTERAPIA W PRZEDSZKOLU – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE, PROJEKTY BADAŃ, ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE	80
4.1 Socjoterapia jako jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej.....	82
4.2 Socjoterapeuta – skutecznie pomagający „towarzysz”.....	85
4.3 Socjoterapia w przedszkolu – wyzwanie współczesnej edukacji.....	88
4.4 Sztuka środkiem w terapii małego dziecka.....	94

ROZDZIAŁ V	104
ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH	
5.1 Cele, przedmiot i podmiot badań.....	105
5.2 Problem badawczy.....	108
5.3 Hipotezy badawcze.....	111
5.5 Zmienne i wskaźniki.....	113
5.6 Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	117
5.7 Teren i organizacja badań.....	119
ROZDZIAŁ VI	
SOCJOTERAPEUTYCZNE WSPARCIE DZIECI NADPOBUDLIWYCH I NIEŚMIAŁYCH W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W ŚWIELE BADAŃ	124
6.1 Potrzeba prowadzenia zajęć terapeutycznych i deklarowane formy pomocy oferowane dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu w opinii badanych.....	126
6.2 Działania podejmowane na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania na terenie Zagłębia Dąbrowskiego w opinii badanych	155
6.3 Realizacja wybranych programów socjoterapeutycznych realizowanych na terenie Zagłębia Dąbrowskiego	165
ROZDZIAŁ VII	
DZIAŁANIA PODEJMOWANE W RAMACH AUTORSKIEGO PROGRAMU SOCJOTERAPEUTYCZNEGO WYKORZYSTUJĄCEGO W TERAPII WYBRANE OBSZARY SZTUKI	181
7.1 Socjometryczne badanie objętych programem grup	182
7.2 Prezentacja indywidualnych przypadków dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym.....	207
7.3 Autorski program socjoterapeutyczny wykorzystujący w sposób celowy wybrane obszary sztuki.....	252
7.4 Klimat grupy i odczucia towarzyszące dzieciom objętym programem oraz wszystkim osobom w niego zaangażowanym.....	254
Podsumowanie pracy i wnioski końcowe	294
Bibliografia	297
Spis tabel i rycin	304
Aneks	307

Wstęp

We współczesnych czasach uważa się, że kluczem do sukcesu – zarówno osobistego, jak i sukcesu całego społeczeństwa – staje się nowoczesna edukacja, elastyczna i skuteczna¹, pozwalająca nie tylko zdobywać wiedzę, lecz także doskonalić umiejętności i zdolności społeczne. W Polsce wielokrotnie podejmowano próby zreformowania procesu edukacji, w tym również wychowania przedszkolnego. W ostatnim czasie (lata 2012- 2016) trzykrotnie zmieniano i poprawiano podstawę programową wychowania przedszkolnego, której ostateczny kształt zatwierdzono 14 lutego 2017 roku.

Start edukacyjny dziecka, to bardzo ważny moment w jego życiu. To początek poznawania siebie i świata, warunkujący jakość życia indywidualnego i wspólnotowego². Okres wychowania przedszkolnego ma bez wątpienia strategiczne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka. Jest to związane z faktem, iż wszelkie wysiłki zmierzające do wyrównywania szans rozwojowych dzieci mają sens tylko wówczas, gdy są podejmowane w najwcześniejszych latach ich rozwoju, a więc pomiędzy 2,5 a 6 rokiem życia. Należy w tym miejscu zauważyć, iż z każdym rokiem wzrasta liczba dzieci, które borykają się z trudnościami w realizacji standardów wymagań programowych. Określenie potrzeb tych wychowanków oraz sposobów i form ich zaspokajania jest zadaniem priorytetowym dla nauczycieli i opiekunów pracujących w przedszkolach oraz dla personelu specjalistycznego współpracującego z placówkami wychowania przedszkolnego. Według zalecanych warunków i sposobów realizacji *Podstawy programowej* wychowania przedszkolnego, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznawanie możliwości i potrzeb rozwojowych wychowanków oraz dokumentowanie tych obserwacji³. W oparciu o zgromadzone obserwacje i wnioski, nauczyciel wychowania przedszkolnego, konstruuje i realizuje indywidualny lub grupowy (jeżeli problem dotyczy grupy dzieci) program wspomagania i korygowania rozwoju

¹ S. Jakubiec, *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 11.

² D. Waloszek, *Start edukacyjny – szansą na dobrą jakość życia*, w: *Nadzieja na zmianę, szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), ODN, Zielona Góra, 2002, s. 17.

³ H. Hetmańczyk, *Sposoby diagnozowania gotowości społeczno-emocjonalnej dziecka sześciolatniego*, [w:] D. Krzywoń (red.), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Zeszyt 3/2008*, seria: Pedagogika, Sosnowiec 2008, s. 93.

dziecka. Dotyczy on zarówno sfery dydaktycznej, jak i wychowawczej⁴.

Kiedy w grupie pojawia się dziecko przejawiające zachowania agresywne i nadpobudliwe, czy też przeciwnie – dziecko skrajnie nieśmiałe, nie podejmujące aktywności, nauczyciele często bywają bezradni. Bezradna wobec problemu staje się w tych przypadkach także grupa rówieśnicza. Na podstawie wieloletnich obserwacji podczas praktyki edukacyjnej, właśnie ten problem zmotywował autorkę niniejszej pracy do zastanowienia się, jak pomóc dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym w przedszkolu i w jaki sposób włączyć w to oddziaływanie grupę rówieśniczą. Autorka doszła do wniosku, iż należy opracować system oddziaływania terapeutycznego, w który włączy się grupę rówieśniczą (a więc także grupę przedszkolną, w której przebywa dziecko). Takie możliwości daje nauczycielom przedszkolnym socjoterapia.

Tematyką wykorzystania socjoterapii w procesie wychowania przedszkolnego autorka niniejszej rozprawy zajmuje się już od roku 2009. W latach 2011-2015 przeprowadziła w tym zakresie wiele badań ankietowych wśród nauczycieli przedszkolnych z terenu województwa śląskiego, które w chwili obecnej można uznać za badania pilotażowe do prezentowanej pracy.

W latach szkolnych 2010/2011 i 2014/2015, autorka opracowała również programy autorskie i innowacje pedagogiczne z zakresu włączenia socjoterapii w codzienne oddziaływania przedszkolne. Zajęcia na podstawie wyżej wymienionych programów, prowadzone były w kolejnych latach szkolnych aż do chwili obecnej. Z perspektywy czasu i podczas wnikliwej obserwacji autorka zauważyła, że muzyka, drama oraz różnorodne formy plastyczne są atrakcyjnymi, zajmującymi wychowanków formami aktywności artystycznej. Stąd zaistniała decyzja o włączeniu ich do działań socjoterapeutycznych.

Literatura przedmiotu jak i doświadczenia własne skłoniły autorkę do naukowego zweryfikowania postawionej tezy, że zajęcia socjoterapeutyczne wspierane przez wybrane obszary sztuki są jedną z odpowiedzi na potrzeby dzieci nadpobudliwe i nieśmiałe w przedszkolu. Pozwalają również na zaangażowanie całej grupy rówieśniczej w oddziaływania profilaktyczno-terapeutyczne.

Niniejsza praca składa się z trzech zasadniczych części i zawiera 353 strony. W części

⁴ K. Nadrowska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu – założenia a codzienna rzeczywistość (Studium przypadku)*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 233.

teoretycznej prezentowanej pracy autorka pragnie przedstawić pedagogiczne oraz psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w grupie przedszkolnej; rolę i miejsce nauczyciela jako kreatora dziecięcych działań; jak również odnieść się do roli i miejsca socjoterapii w wychowaniu przedszkolnym.

Na część empiryczno-badawczą składają się rozdziały zawierające podstawy metodologiczne badań własnych, charakterystykę działania pedagogicznego jako czynnika eksperymentalnego (czynnik zmieniający rzeczywistość w badaniu w działaniu) oraz analizę badań własnych z wnioskami i postulatami dla praktyki pedagogicznej. Bibliografia zebrana na potrzeby pracy zawiera zarówno druki zwarte, jak i artykuły z czasopism branżowych a także akty prawne dotyczące pedagogiki przedszkolnej, jak również socjoterapii w wychowaniu przedszkolnym.

Pracę badawczą wieńczy opracowany przez autorkę, gotowy do wykorzystania przez nauczycieli przedszkola, program terapeutyczny pozwalający na włączenie socjoterapii do codziennych oddziaływań wychowawczych. Zainteresowani problemem czytelnicy otrzymują również narzędzia do diagnozowania zaburzeń zachowania u dzieci, w tym w szczególności nadpobudliwości i nieśmiałości.

Zasadność prowadzenia tego typu badań podyktowana była potrzebą praktyki edukacyjnej. Bardzo ważnym aspektem wydaje się również, co jest posunięciem nowatorskim, włączenie w proces terapeutyczny grupy rówieśniczej. Zatem proponowane przez twórczynię niniejszej rozprawy badania mogą stanowić cenny wkład w tworzenie teorii pedagogicznej.

Autorka żywi nadzieję, że weryfikacja założonych w pracy hipotez, będzie miała znaczenie przy konstruowaniu i modyfikowaniu programów wspierania rozwoju dziecka, co z kolei przyczyni się do bezpośredniego przeniesienia w sferę działań praktycznych nauczycieli przedszkola, wnosząc równocześnie pewien wkład w rozwój pedagogiki, jak i socjoterapii.

ROZDZIAŁ I

PRZEDSZKOLE MIEJSCEM WYCHOWANIA I EDUKACJI DZIECKA

Zmiana społeczna jest rozumiana, jako zmiana zachodząca wewnątrz systemu bądź też obejmująca go w całości. A precyzyjniej, jest to różnica między różnymi następującymi po sobie stanami tego samego systemu⁵.

We współczesnych społeczeństwach edukacja nie jest jedynie sprawą prywatną obywateli. Poziom i rodzaj wykształcenia mają istotny wpływ na rozwój gospodarczy, polityczny, czy kulturowy⁶. Lata 90. XX wieku zmieniły w sposób spektakularny obraz polskiego systemu edukacyjnego. Zlikwidowano monopol państwa na zakładanie i prowadzenie szkół i przedszkoli. Zarząd większości edukacyjnych placówek publicznych przeszedł w ręce samorządów, opracowano nowe zasady ich finansowania, wydłużono okres obowiązkowej edukacji, wprowadzono trójszczeblowy system oświaty, zrealizowano reformę programów i sposobów egzaminowania. W tym czasie powstawały również innowacyjne formy opieki i wychowania przedszkolnego (punkty przedszkolne, przedszkola leśne, tzw. „grupy zabawowe”). Zwiększono również wymagania wobec nauczycieli, wprowadzając jednocześnie więcej szczebli awansu. Od lat 90. ubiegłego wieku, do chwili obecnej trwa czas ogromnych przeobrażeń zarówno społecznych jak i ekonomicznych. Wszystkie te zmiany dały się również odczuć na poziomie edukacji przedszkolnej, zmieniając zarówno sam kształt edukacji pierwszego etapu, jak i narzucając nowe zadania i obowiązki nauczycielom przedszkola.

W prezentowanym rozdziale niniejszej rozprawy autorka prezentuje sytuację wychowania przedszkolnego w sytuacji zmiany społecznej. W pierwszym podrozdziale dokonuje krótkiego przeglądu zmian prawnych i funkcji, dotyczących edukacji przedszkolnej od okresu międzywojennego aż po czasy współczesne; podrozdział drugi, to próba odpowiedzi na pytanie jak w obecnych czasach wygląda edukacja małego dziecka, podrozdział trzeci zaś,

⁵ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 20.

⁶ M. Zahorska, *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] M. Maroda (red.), *Wymiary życia społecznego na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007, s. 93.

to sklasyfikowanie roli i funkcji nauczycieli przedszkola w sytuacji zmiany społecznej. Sporo miejsca poświęcono również wychowaniu estetycznemu, jako ważnej części składowej wychowania przedszkolnego.

1.1 Przedszkole – przemiany prawne i funkcja instytucji w sytuacji zmiany społecznej

Zmiana, to typowe dla współczesności dynamiczne zjawisko, które jest również nieodłączną cechą edukacji. Badacze podkreślają, iż nie można jej wprowadzić decyzją biurokratyczną, a narzucona, traktowana jako obowiązek, a nie prawo do działania, budzi sprzeciw⁷. Zmiana społeczna, to cytując za Piotrem Sztompką: „różnica między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym czasie”⁸. W edukacji strategia zmiany obejmuje nie tylko wdrażanie polityki władz oświatowych czy wybranych innowacji, ale także koncentrowanie się na stwarzaniu warunków do poprawy jakości nauczania i uczenia się⁹.

Historia wychowania dostarcza wielu przykładów wpływu przeobrażeń społecznych na przebudowę oświaty. Lata dziewięćdziesiąte dwudziestego wieku były okresem intensywnych przemian społeczno-politycznych państw Europy Środkowej i Wschodniej. Kraje takie jak: Polska, Rosja, Białoruś, Czechy czy Słowacja, dokonując transformacji ustrojowych, zmuszone zostały do zreformowania własnych systemów edukacyjnych¹⁰. Obecny model przedszkola w Polsce zdeterminowany jest zarówno przez tradycje sięgające II Rzeczypospolitej, jak również wyzwania współczesności¹¹. W okresie międzywojennym przedszkola nazywane były „ochronkami” i spełniały głównie funkcję opiekuńczą¹². Zmiany w nazewnictwie wprowadziła *Ustawa o ustroju szkolnictwa* z 11 marca 1932 roku, tzw. *reforma jędrzejewiczowska* (od

⁷ M. Grochowalska, *Wokół (nie)zamierzonych skutków przemian w edukacji przedszkolnej*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 38.

⁸ P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, [w:] J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna*, IFIS PAN, Warszawa 1999, s. 139.

⁹ M. Grochowalska, *Wokół (nie)zamierzonych skutków...*, s. 39.

¹⁰ E. Karcz, *Wychowanie przedszkolne w wybranych systemach edukacyjnych – analiza porównawcza*, [w:] E. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 23.

¹¹ Ibidem

¹² Cz. Kępski, *Organizatorzy opieki nad dziećmi dawniej i dziś*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 2, s. 68.

nazwiska jej twórcy Janusza Jędrzejewicza – ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), która oficjalnie wprowadziła nazwę „przedszkole” i włączyła placówki tego typu do ustroju szkolnego, stawiając przed nimi cel „wychowania fizycznego i psychicznego dzieci”¹³. Znaczenie polskich przedszkoli jako znaczących placówek w systemie kształcenia i wychowania wzrosło po 1945 roku. Ich rolę docenił Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (rok 1945), wysuwając jako jeden z postulatów „obowiązkowe przedszkola dla dzieci w wieku 3 do 6 lat, zakładane i utrzymywane przez związki publiczne (państwo i samorząd)”¹⁴.

Rozwój placówek wychowania przedszkolnego następował w Polsce sukcesywnie w latach 1945 – 1976, lecz nie objęto nimi nawet połowy dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Szczególnie niekorzystna sytuacja w tym zakresie była na wsi. Dopiero w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku zaznaczył się rozwój różnych form wychowania przedszkolnego¹⁵. Przeobrażenia społeczne spowodowały szereg zmian w wychowaniu i kształceniu, zwrócono uwagę na to, że koniecznością staje się edukacja zorientowana na dziecko, troska o jego prawidłowy rozwój potencjału genetycznego. Pogłębione przekonania o doniosłości edukacji w okresie dzieciństwa stają się wyzwaniem współczesnej edukacji przedszkolnej. Poglądy na wychowanie przedszkolne są wyraźnie naznaczone historycznym, kulturowym i społecznym kontekstem kraju¹⁶.

Aktualnie w Polsce przepisy dotyczące edukacji reguluje Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku¹⁷ z późniejszymi zmianami, która weszła w życie 25 października 1991 roku. Ustawa ta określa rodzaje szkół i przedszkoli działających w Polsce, zasady działania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, okręgowych komisji egzaminacyjnych, kuratora oświaty; zasady pomocy stypendialnej dla uczniów; zasady spełniania obowiązku przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki; zasady oceniania, promowania i klasyfikowania uczniów w szkołach publicznych; zasady przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie; wykaz

¹³ *Reforma szkolna z 1932r.*, [w:] S. Kot, *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1994, s. 137.

¹⁴ J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, PWN, Warszawa 1981, s. 297-299.

¹⁵ E. Karcz, *Wychowanie przedszkolne...*, s. 24-25.

¹⁶ S. Włoch, *Pedagogika przedszkolna. Teraźniejszość – przyszłość – aspekty zmian*, „Nowa Szkoła” 2015, nr 10, s. 13-14.

¹⁷ *Ustawa o systemie oświaty*, Dz. U. z 1991 r nr 95, poz. 425.

i zakres kompetencji dyrektorów szkół i placówek, rad pedagogicznych oraz społecznych organów w systemie oświaty; zasady finansowania oświaty; zasady działania prywatnych placówek oświatowych.

W ciągu dwudziestu sześciu lat Ustawę nowelizowano kilkadziesiąt razy. Ostatnia nowelizacja ogłoszona 2 grudnia 2016 roku, częściowo weszła w życie z dniem 2 stycznia 2017 i jest obowiązującą do chwili obecnej *Ustawą o systemie oświaty*¹⁸. W preambule aktu, możemy przeczytać, iż: „Oświata Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”¹⁹.

Ustawa o systemie oświaty reguluje również organizację poszczególnych etapów kształcenia. Według dokumentu, przedszkolem publicznym jest placówka, która: realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową; zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszy jednak niż pięć godzin dziennie; przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności; zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach²⁰. Podobnie inne formy wychowania przedszkolnego (oddziały przedszkolne w szkołach, które do 31 sierpnia 2019 roku mogą funkcjonować na zasadach takich, jak dotychczas)²¹. Nieco inaczej wygląda sytuacja w placówkach niepublicznych, które również

¹⁸ *Ustawa o systemie oświaty*, Dz. U. Z 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r., poz. 60 i 949.

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem, Art. 6.1, pkt 1-4.

²¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, men.gov.pl/zycieszkoły/wychowanie=przedszkolne/przedszkole/.html, [data dostępu 29.05.2017, godz. 17.45].

ustawowo zobowiązane są do realizowania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i zatrudniają nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje; ale pobyt dziecka w takiej placówce jest odpłatny.

Wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy trzy lata do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat²². W szczególnie uzasadnionych przypadkach wychowaniem przedszkolnym może zostać objęte dziecko, które ukończyło 2,5 roku. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej siedmiu lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy dziewięć lat.

Dziecko sześciolatnie jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego. Jest to istotne w kontekście przywrócenia dotychczasowego rozpoczynania obowiązku szkolnego w wieku siedmiu lat. Na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może również rozpocząć dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy sześć lat²³. Od dnia 1 września 2016 roku, wszystkie dzieci sześciolatnie mają mieć zapewnione miejsce realizacji wychowania przedszkolnego. Dotyczy to również chętnych dzieci pięcioletnich i czteroletnich. Dzieci trzyletnie od 1 września 2017 roku powinny mieć zapewnione miejsce wychowania przedszkolnego, jest to jednak uzależnione od możliwości organizacyjnych gmin²⁴. Sprawa wydaje się bardzo ważna, gdyż zapewnienie dostępu najmłodszych dzieci do edukacji, to najskuteczniejszy sposób wyrównywania szans edukacyjnych. Dlatego tak ważne jest inwestowanie w edukację małych dzieci. Priorytetem rządu w obszarze edukacji jest zwiększenie dostępności do edukacji wysokiej jakości, poprzez między innymi upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-6 lat, w tym także zwiększenie dostępności do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej na obszarach wiejskich²⁵. Znacząca część możliwości intelektualnych człowieka,

²²Ustawa o systemie oświaty Dz. U. z 2016 r. ,poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r, poz. 60 i 949.

²³Ustawa o systemie..., art. 16, ust. 1.

²⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, men.gov.pl..., [data dostępu 29.05.2017].

²⁵ Ibidem.

kształtuje się w pierwszych latach jego życia. Większość wrodzonych predyspozycji rozwija się intensywnie w wieku przedszkolnym. Dotyczy to również zdolności uczenia się. Działania edukacyjne, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, przynoszą najlepsze rezultaty właśnie w okresie przedszkolnym. Jest to także najlepszy okres na zapobieganie ewentualnym trudnościom w nauce – niwelowanie dysharmonii rozwojowych, terapię zaburzeń, wyrównywanie zaniedbań środowiskowych. Umiejętności, które małe dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym²⁶.

Często zachodzące w systemie edukacyjnym zmiany, budzą niezrozumienie u rodziców dzieci przedszkolnych. Są oni często zdezorientowani i starają się w różnych źródłach pozyskać informacje. Są one dostępne dla każdego obywatela za sprawą strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdzie nie tylko można znaleźć treści najnowszych *Uchwał* i *Rozporządzeń*, ale również przeczytać o priorytetach edukacyjnych na kolejne lata szkolne oraz o celach i funkcjach edukacji przedszkolnej. Wiele ciekawych informacji dostarczają również placówki Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych, które pełnią funkcje doradcze, proponują ofertę szkoleń i warsztatów z zakresu edukacji przedszkolnej, skupiają metodyków oraz nauczycieli – doradców wychowania przedszkolnego. W czasach globalizacji i rozwoju, rodzice poszukują również innych źródeł wiedzy i sposobów komunikacji, zarówno z nauczycielami przedszkola, jak i z innymi rodzicami. Platformą integracji na poziomie nauczyciele – rodzice, oraz rodzice – rodzice, stały się dyskusyjne fora internetowe²⁷. Na forach tych, następuje wymiana doświadczeń, wzajemne udzielanie odpowiedzi na zadane przez użytkowników pytania oraz, co bardzo ważne, możliwość wyrażania własnych opinii i poglądów.

Polska na przełomie wieków XX i XXI, przeszła „eksplozję edukacyjną”²⁸ – choć, jak twierdzi Marta Zahorska, o pół wieku później niż Europa Zachodnia, to nie mniej intensywną. Można również zauważyć zbliżone do innych krajów europejskich, jej skutki społeczne²⁹.

²⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej, men.gov.pl/zycie-szkoly/wychowanie-przedszkolne/przedszkola/wychowanie-przedszkolne-w-polsce.html, [data dostępu 29.05.2017, godz. 17.45].

²⁷ www.forum.gazeta.pl, www.przedszkolak.pl, www.dziecko.pl, www.familie.pl.

²⁸ M. Zahorska, *Zmiany w polskiej edukacji...*, s. 111.

²⁹ Ibidem.

Z pewnością zwiększyła się dostępność do edukacji. W raporcie EURYDICE³⁰ (EURYDICE – sieć informacji o edukacji w Europie), opublikowanym w lutym 2009 roku możemy przeczytać, iż „Komisja Europejska zaproponowała nowy cel dla Europy, którym jest osiągnięcie współczynnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego dla czterolatków na poziomie 90% do roku 2020. Z raportu „Eurydice” wynika, że w 2006 roku średnio 87% europejskich 4-latków korzystało z różnych form wychowania przedszkolnego. Wszystkie kraje europejskie oferują rozmaite jego formy dla dzieci, które jeszcze nie osiągnęły wieku obowiązku szkolnego. Jeśli chodzi o wiek rozpoczynania edukacji przedszkolnej oraz współczynnik jej upowszechnienia, różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, a nawet ich regionami, są bardzo duże”.

W Europie funkcjonują dwa modele organizacyjne edukacji przedszkolnej i opieki nad małym dzieckiem: pierwszy model zakłada jednolitą strukturę dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym (0- 5/6 lat) – nauczyciele/opiekunowie mają te same kwalifikacje i otrzymują podobne wynagrodzenie, niezależnie od wieku dzieci, którymi się opiekują. Ten model występuje w Finlandii, Islandii, na Łotwie, w Norwegii, Słowenii i w Szwecji. Drugi model przewiduje dwa oddzielne typy instytucji, z których jedna jest przeznaczona dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat, a druga – dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (najczęściej spotykany podział wiekowy). Typy te różnią się zasadniczo w odniesieniu do kwalifikacji kadr, wymagań dotyczących jakości kształcenia/opieki oraz sposobu finansowania. Model ten jest bardziej niż model pierwszy rozpowszechniony w Europie i jest stosowany także w Polsce. W kilku krajach wyżej wymienione modele występują jednocześnie (Cypr, Dania, Grecja, Litwa i Hiszpania). Zjednoczone Królestwo wprowadza obecnie instytucje działające według pierwszego modelu, czyli jednolitą strukturę³¹.

Zdaniem Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji XXI wieku, w związku z bezprecedensowymi – jak dotąd – zmianami dotyczącymi gromadzenia wiedzy i jej obiegu, edukacja „(...) jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”. By było to możliwe, powinna ona opierać się na czterech filarach:

³⁰ *Early childhood education and care In Europe: tackling social and cultural inequalities*, February 2009, <http://www.eurydice.org>, [data dostępu 27.07.2017.]

³¹ Ibidem

- uczyć się, aby wiedzieć – tzn. aby zdobyć narzędzia umożliwiające rozumienie „(...) jest sprawą zasadniczą, aby każde dziecko (...) mogło zapoznać się w stosownej formie z naukowym podejściem i stać się na całe życie „przyjacielem wiedzy”;
- uczyć się, aby działać – tzn. by móc oddziaływać na swoje środowisko, także w sytuacji niepewnej, uczestniczyć w tworzeniu przyszłości;
- uczyć się, aby żyć wspólnie – tzn. aby możliwe było uczestnictwo oraz współpraca z innymi we wszystkich obszarach ludzkiej działalności; uczyć się współżycia z innymi – w aspekcie wielokulturowości;
- uczyć się, aby być – edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju jednostki, w harmonii ciała i umysłu, z uwzględnieniem wrażliwości i poczucia estetyki; szczególne miejsce w edukacji należy się wyobraźni i kreatywności, stąd istotna rola „(...) odkrywania i doświadczania przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych (...)”³².

Warto zatem zauważyć, że Polska, będąc członkiem Unii Europejskiej, nie odbiega znacząco od innych państw członkowskich strukturą organizacyjną wychowania przedszkolnego. Co więcej, mamy odpowiednio wykształconą kadrę pedagogiczną, a jak podkreśla wyżej cytowany raport, jest to jeden z wyznaczników jakości edukacji.

Możemy, jako kraj zapewnić wysoki poziom edukacji na pierwszym etapie kształcenia. Do zapewnienia tej jakości potrzebne będą jednak następujące składowe: właściwa struktura organizacyjna placówek wychowania przedszkolnego, odpowiednia ilość wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i personelu pomocniczego, zapewniające jak największy stopień indywidualizacji kształcenia, jak i, co wciąż pozostaje sprawą niezwykle ważną, zaangażowanie rodziców w działalność placówki.

W tym miejscu zdaniem autorki niniejszej rozprawy konieczne jest zaakcentowanie najnowszych zmian w przepisach Prawa oświatowego. Pierwszy września 2017 roku był bowiem miesiącem wyjątkowym, jeśli chodzi o liczbę zmian w przepisach oświatowych. Równolegle funkcjonują przepisy częściowo uchylonej *Ustawy o systemie oświaty*, nowego *Prawa*

³² J. Delors, przew., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w.*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 85-98.

Oświatowego, do tego szereg bardzo ważnych kwestii regulują *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo Oświatowe*. Nie można w takiej sytuacji pominąć nowych aktów wykonawczych, które zastępują dotychczas obowiązujące rozporządzenia³³. Należy jednak pamiętać, iż wiele mających wejść w życie rozporządzeń wciąż jeszcze jest w fazie projektu. Większa część Prawa oświatowego wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 roku. Przygotowanie ustawy miało na celu przede wszystkim zmianę struktury szkolnictwa (w tym zwłaszcza likwidację gimnazjów i wprowadzenie ośmioletnich szkół podstawowych). Wśród najważniejszych zmian wprowadzanych nowym aktem należy wskazać regulacje dotyczące: kształcenia specjalnego, zasad przekształcania oddziałów przedszkolnych działających w szkołach podstawowych, podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nadzoru pedagogicznego, statutów i zasad organizacji pracy jednostek oświaty³⁴.

Ustawa Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe z kolei zawiera przepisy przejściowe i regulacje szczególne wykorzystywane do przekształcenia systemu oświaty. Jest nie mniej ważna niż samo Prawo oświatowe i będzie stosowana jeszcze przez kilka najbliższych lat, w trakcie okresu przejściowego pomiędzy funkcjonowaniem starej a wprowadzaniem nowej struktury systemu szkolnictwa. Oprócz przepisów skierowanych do organów prowadzących, Ustawa zawiera szereg regulacji, które będą musiały zostać zastosowane w przedszkolach. Należy tu wskazać zwłaszcza: szczególne rozwiązania kadrowe i przepisy regulujące status prawny nauczycieli i pracowników niepedagogicznych; przepisy przejściowe dotyczące stosowania nadzoru pedagogicznego, obowiązywania statutów, a także stosowania dotychczas obowiązujących przepisów wykonawczych wydanych na podstawie *Ustawy o systemie oświaty*³⁵.

Ustawa o systemie oświaty z upływem czasu zostanie zastąpiona innymi aktami prawnymi (od września 2017 częściowo *Prawem oświatowym*, z kolei w 2018 planowane jest wejście w życie ustawy o finansowaniu zadań oświatowych), to jednak wciąż będzie regulować pewne kwestie związane z funkcjonowaniem systemu oświaty. Oprócz uchylecia znacznej części regulacji i wprowadzenia wielu zmian dostosowujących do nowego kształtu systemu oświaty wprowadzone zostały zmiany doprecyzowujące w zakresie: opłat za korzystanie z wychowania

³³ M. Majchrzak, *1 września i co dalej?*, „Przedszkole Miesięcznik Dyrektora”, 2017, nr 7, s. 16.

³⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

³⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 60 ze zm.).

przedszkolnego; przyznawania gminom dotacji celowej na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego dzieci w wieku do pięciu lat³⁶.

Reforma systemu oświaty nie ominęła również ustawy określającej status zawodowy nauczycieli. Część zmian wprowadzonych w *Karcie Nauczyciela* (KN) na mocy *Ustawy Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe*, weszła już w życie w 2017 roku, ale część z nich przewidziano na 1 września 2017 roku. Zmienione przepisy będą dotyczyły następujących kwestii: przedłużenia stażu nauczyciela z powodu pozostawania w stanie nieczynnym; wprowadzenia rozwiązania, zgodnie z którym nauczyciel nie prowadzi w ramach zajęć, o których mowa w art. 42 ust. 2 KN (inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych przedszkola, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania dzieci), zajęć świetlicowych ani zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (nowy ust. 2d w art. 42)³⁷. Należy jednak zwrócić uwagę, iż poważniejsze zmiany w tym akcie prawnym dopiero przed nami. Przedstawiony niedawno projekt ustawy o finansowaniu zadań oświatowych przewiduje także szeregu zmian w *Karcie* dotyczących między innymi: awansu zawodowego, oceny pracy i obowiązków nauczycieli; wynagradzania nauczycieli i ich uprawnień socjalnych; czasu pracy nauczycieli; nauczycielskich urlopów wypoczynkowych; urlopu dla poratowania zdrowia; nawiązania, zmiany i rozwiązywania stosunków pracy z nauczycielami; uprawnień związanych z rodzicielstwem; objęcie nauczycieli innych form wychowania przedszkolnego prowadzonych przez osoby fizyczne lub osoby prawne, przepisami *Karty nauczyciela*; uregulowania sposobów zatrudniania nauczycieli; postępowania dyscyplinarnego nauczycieli³⁸.

Nowe Prawo oświatowe na nieco innych zasadach określa kwestie związane z treścią ramowych statutow przedszkoli czy szczegółową organizacją ich pracy. Dotychczas obowiązujące *Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznych przedszkola oraz publicznych szkół* (Dz. U. z 2001 r. Nr 61 poz. 624 ze zm.) łączyło te dwie kwestie, określając w poszczególnych załącznikach nie tylko treść ramowych statutow przedszkoli publicznych przedszkoli, ale i istotne zasady organizowania ich pracy. W nowym stanie prawnym te dwa zagadnienia zostają rozdzielone. Przepis określający treści, jakie

³⁶ M. Majchrzak, *1 września i co dalej?...*, s. 17.

³⁷ *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela* (t. j. Dz. U. z 2017 r. poz. 1189).

³⁸ M. Majchrzak, *1 września...*, s. 18.

powinien zawierać statut przedszkola, został umieszczony bezpośrednio w *Prawie oświatowym* (art. 102), natomiast kwestie organizacyjne zostały przeniesione do nowego aktu wykonawczego. *Nowe Rozporządzenie* zawiera przepisy przejściowe odnoszące się do liczebności dzieci w oddziałach przedszkolnych przedszkola integracyjnego i specjalnego oraz oddziałach integracyjnych i specjalnych w przedszkolu ogólnodostępnym utworzonych przed dniem wejścia w życie nowego *Rozporządzenia*³⁹.

Tak jak już wspomniano, wciąż trwają jeszcze prace nad rozporządzeniami MEN-u, istotnymi z punktu widzenia przedszkoli. Będą to rozporządzenia: w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli; w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych; w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży; w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i placówkach.

Nowości i zmiany pojawiające się w oświacie, zazwyczaj stanowią wyzwania wśród osób, które będą musiały z tymi zmianami się zapoznać i wprowadzić je do codziennej pracy. Powodują również uruchamianie mechanizmów obronnych i krytyki, znajdują swoich gorliwych popleczników, jak i zagorzałych przeciwników. Ostatnie zmiany wprowadzone i realizowane w ramach reformy oświatowej są wyzwaniem zarówno dla dyrektorów, nauczycieli, rodziców, specjalistów zatrudnionych w placówkach, personelu specjalistycznego ale również dla organów prowadzących i nadzorujących pracę przedszkola ogromnym wyzwaniem. Ich mnogość oraz „nakładanie się” niektórych rozporządzeń na siebie, może powodować dezorientację i poczucie dyskomfortu. Należy zatem podchodzić do nich z wyczuciem i dużym taktem pedagogicznym, cały czas mając na uwadze, że ich główną ideą jest szeroko rozumiana troska o wszechstronny rozwój dziecka poczynając od pierwszego etapu edukacji. Potrzeba więc mądrych szkoleń, dobrych programów i współpracy wszystkich zainteresowanych środowisk, by polska edukacja

³⁹ Ibidem.

mogła wieść prym pośród innych systemów europejskich.

1.2 Edukacja małego dziecka – tradycyjne rozwiązania i nowe możliwości

Współczesny świat i świat przyszłości potrzebuje ludzi odpowiedzialnych, zdolnych do pracy zespołowej, którzy są transgresyjni i od najwcześniejszych lat potrafią pokonywać trudności. Zmiana w edukacji, to niewątpliwie proces ciągły, mający swe źródło w postępie badań psychologicznych, pedagogicznych, cywilizacyjnych i kulturowych. Zainteresowanie naukowe praktyczną pedagogiką przedszkolną, dotyczące aktualnych realiów oraz zmian i perspektyw, należy uznać za niezwykle ważne w krajach Unii Europejskiej. Zmieniający się świat wymusza dostrzeganie roli edukacji przedszkolnej jako konieczności działań, które umożliwiają jednostce lepsze rozumienie świata i zachodzących relacji i zjawisk w społeczeństwie⁴⁰. Bardzo ważna wydaje się też myśl Józefa Bałachowicza, który stwierdza: „Chodzi o to, aby edukacja od początku była wielokierunkowym, bogatym w treści, całościowym systemem wspomagania dziecka w uczeniu się i samowychowaniu, tworzeniu jego intymnych relacji z kulturą, systemem kształtowania jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości”⁴¹. W osiągnięciu takich właśnie celów ma pomóc całej społeczności przedszkolnej, podstawa programowa wychowania przedszkolnego.

Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458), wprowadziła obowiązek szkolny dla dzieci sześciolletnich i obowiązkowe roczne przygotowanie szkolne dla dzieci pięcioletnich⁴². Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia) wprowadziło nową Podstawę programową dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania

⁴⁰ S. Włoch, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 13.

⁴¹ J. Bałachowicz, *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny, perspektywy, potrzeby*. Wyd. WSP TWP, Warszawa 2006, s. 14.

⁴² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy „Erica”, Warszawa 2010, s. 39.

przedszkolnego (Załącznik 1 do Ustawy)⁴³. Załącznik nr 1 do Ustawy został zmieniony i z dniem 1 września 2014 roku (Dz. U. Z 2014 r., poz. 803), do przedszkoli został wprowadzony język obcy, jak również języki mniejszości narodowych i etnicznych (gdyby zaistniała taka potrzeba)⁴⁴. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku⁴⁵ załącznik nr 1 został po raz kolejny zmieniony. Tym razem osiągnięcia dziecka przewidywane na koniec wychowania przedszkolnego ujęto w obszary funkcjonowania dziecka. Jak czytamy w punkcie 2 Warunków i sposobów realizacji podstawy programowej: „Przedstawione w podstawie programowej naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna być dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu (...)”⁴⁶.

Na koncepcję wychowania przedszkolnego składa się przede wszystkim określenie celów, założeń pedagogicznych i organizacyjnych instytucji wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym⁴⁷. Współczesna koncepcja kształcenia traktuje wychowanie przedszkolne jako pierwszy szczebel nauczania i wychowania i idzie w kierunku bezpośredniego powiązania go z nauczaniem początkowym. Toteż przedszkole jako instytucja wychowawczo-dydaktyczna, odgrywa coraz większą rolę w systemie oświatowym naszego kraju⁴⁸. Jak zauważa Teresa Parczewska, człowiek przychodzi na świat z niewielką liczbą potrzeb, które wynikają z biologicznej struktury organizmu. Taki stan nie trwa jednak długo, gdyż w kolejnych okresach życia, dzięki dążeniu do zaspokojenia lub dzięki zaspokojeniu potrzeb już istniejących, pojawiają się nowe – potrzeby psychiczne i to właśnie z nimi powinno się zmierzyć przedszkole⁴⁹. Zatem współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego akcentuje konieczność uznania naturalnej

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ A. Kij, *Zmiany w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, „Magazyn szkolny” 2014, nr 10, s. 8.

⁴⁵ *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

⁴⁶ Załącznik nr 1 do w/w *Rozporządzenia, Warunki i sposoby realizacji*, pkt. 2, s. 8.

⁴⁷ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, 54.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ T. Parczewska, *Być wrażliwym na potrzeby dziecka – o edukacji przedszkolnej we Francji*, [w:] T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 19.

tendencji rozwojowej, wyrażającej się w aktywności własnej dziecka. Potrzebą i motorem rozwoju osobowości dziecka, naturalną formą jego aktywności jest zabawa. Stanowi ona jeden z bardzo ważnych czynników stymulujących społeczne dojrzewanie do pracy i obowiązków. Obok zabawy aktywność własna dziecka przejawia się także w samodzielnym, spontanicznym zaspokajaniu ciekawości poznawczej, obserwowaniu otoczenia, zadawaniu pytań, reagowaniu na przyrodę, literaturę i sztukę⁵⁰. Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego zakłada wysoką jakość placówek przedszkolnych. Dobra jakość warunkuje ich sens społeczny. Przedszkole bowiem włącza się w proces demokratyzacji społeczeństwa, podejmuje zadania podnoszenia jakości startu życiowego dzieci, uniezależniając je w dużej mierze od materialnego i kulturalnego poziomu ich otoczenia⁵¹. Jakość pracy przedszkola określa zgodność z potrzebami, wymaganiami i standardami. Dlatego podstawową sprawą w mierzeniu tej jakości jest wyznaczenie owych standardów. Są one ściśle związane z zakresami i obszarami pracy przedszkola i dotyczą: efektów pracy przedszkola, przebiegu procesu wychowania, nauczania i opieki; organizacji i zarządzania przedszkolem⁵².

Jak zauważa Stanisława Włoch, w edukacji przedszkolnej, organizowanej w odpowiedni sposób poprzez sytuacje edukacyjne i tworzenie odpowiednich warunków, w których dziecko ma możliwość samodzielnego działania i doświadczania, osiąga ono wyższy zakres kompetencji i ma możliwość zrozumienia siebie, sytuacji społecznej, związków i relacji zachodzących w przyrodzie i kulturze⁵³.

Małgorzata Suświłło stwierdza natomiast, iż wypracowane na bazie teorii Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera, a ostatnio także Howarda Gardnera, programy wychowania przedszkolnego mogą swą formą i zawartością stanowić wzór dla programów wczesnoszkolnych. Nowoczesne przedszkole pracuje więc, w założeniu, z wykorzystaniem wiedzy naukowej opartej na zdobyczach psychologii (w tym różnych jej działów), pedagogiki (Teorii wychowania i teorii kształcenia), pedagogiki specjalnej i socjologii⁵⁴. Przedszkola,

⁵⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 56.

⁵¹ M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988, s. 76.

⁵² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 57.

⁵³ S. Włoch, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 20.

⁵⁴ M. Suświłło, *Edukacja (przed)szkolna sześciolatków (refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2015, nr 3, s. 75.

zarówno publiczne, jak i niepubliczne, mają możliwość specjalizowania się w określonych dziedzinach działalności na rzecz rozwoju dziecka, oferując rozszerzone programy, np. artystyczne, językowe, muzyczne, ekologiczne⁵⁵.

Zatem, tworzone od wielu lat placówki edukacji przedszkolnej takie jak: ogólnodostępne placówki publiczne, przedszkola prywatne i społeczne, przedszkola prowadzone metodą Marii Montesori, placówki freinetowskie (od nazwiska ich twórcy – Celestyna Freineta), przedszkola artystyczne, sportowe, przedszkola mobilne, leśne, punkty przedszkolne i inne, mają wspólne cele: wychować człowieka gotowego do podjęcia nauki szkolnej, ale przede wszystkim człowieka potrafiącego współdziałać z innymi ludźmi w różnych sytuacjach. Stad, jak się wydaje, zasadne są zmiany w polskim systemie oświaty zmierzające w kierunku rozwijania umiejętności społecznych dzieci, wzmacnianie ich odporności emocjonalnej, przygotowywanie na radzenie sobie z porażkami, ale i odpowiednie celebrowanie sukcesów. Pojawia się zatem kolejne zadanie przed nauczycielami przedszkola, którzy nie tylko edukują dziecko, ale powinni stać się również dla wychowanków wzorcem postaw społecznych. Zadaniem nauczycieli przedszkola jest dobór odpowiednich form i metod pracy z dziećmi w celu ich wszechstronnego rozwoju. Dobry pedagog przedszkolny powinien sięgać często po język sztuki, gdyż jest on obok wszechobecnego języka nauki i techniki, środkiem porozumiewania się ludzi. Edukacja kulturalna i estetyczna dziecka poprzez swoje wielozmysłowe oddziaływanie uczy go współdziałania z innymi ludźmi.

1.3 Wychowanie estetyczne istotnym elementem edukacji przedszkolnej

Osobowość człowieka, jak przekonuje Mariola Szczepańska, kształtuje się w toku jednostkowego rozwoju – i w znacznej mierze pod wpływem kultury. W procesie przyswajania kultury kształtują się przede wszystkim wewnętrzne standardy postępowania, system wartości i wzorców postępowania w różnych sytuacjach⁵⁶. Wczesne dzieciństwo jest kluczowym okresem w rozwoju człowieka. Od tego, w co zostanie wyposażony człowiek na tym etapie życia, zależy

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2000, s. 7.

kim będzie i jaki będzie jego świat. Dlatego dostarczanie odpowiednich bodźców oraz stymulowanie dziecka jest podstawowym warunkiem jego prawidłowego i pełnego rozwoju. W każdym dziecku tkwi olbrzymi potencjał możliwości oraz zdolności i w zależności od otaczających je czynników pozytywnych (stymulatory) lub negatywnych (inhibitory), potencjał ten zostanie uzewnętrzniony lub pozostanie w ukryciu⁵⁷.

Wiek przedszkolny to okres wzmożonej aktywności poznawczej (o czym dokładniej będzie mowa w rozdziale drugim niniejszej rozprawy), wyrażającej się potrzebą działania oraz poznawania rzeczywistości, potrzebą intelektualnych wrażeń i dużym napięciem emocjonalnym. Zadaniem przedszkola jest więc stwarzanie takich warunków rozwojowych, dzięki którym zaspokojone zostaną te naturalne potrzeby dziecka. Funkcją przedszkola jest również rozbudzanie zainteresowań dziecka.

Człowiek rozwija się przez sztukę i działania twórcze – to w obecnych czasach nie ulega wątpliwości. W przedszkolu zaś, jak nigdy potem, obecność różnych dziedzin sztuki jest bardzo wyraźna. Każdego niemal dnia realizowane są zajęcia z zakresu muzyki, plastyki, ruchu i tańca, czyli takie, które wyzwalają potencjał twórczy dziecka i rozwijają jego aktywność twórczą⁵⁸.

Od chwili narodzin stajemy się odbiorcami sztuki. Małe dziecko spontanicznie, dzięki ciekawości świata, odkrywa nowe przedmioty, obserwuje barwy, bada właściwości i fakturę różnych powierzchni, kształtuje swoją orientację przestrzenną. Okres życia przypadający na edukację przedszkolną, to formowanie się struktury psychicznej i świadomości społecznej człowieka poprzez takie działania jak: zabawa ruchowa, taniec, ekspresja słowna połączona z gestem, ekspresja muzyczna i plastyczna. Działania te pozwalają dziecku „Uzewnętrznic swoją osobowość, pomagają coraz lepiej porozumiewać się z otoczeniem, ułatwiają mu adaptację w środowisku”⁵⁹. Wiek przedszkolny jest takim etapem w życiu dziecka, w którym wrażliwość emocjonalna, aktywność w działaniu, chłonność umysłowa, ułatwiają budzenie określonych potrzeb. To również trwałe przyswajanie nie tylko nawyków i sprawności, ale także motywów

⁵⁷ A. Włoch, *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 211.

⁵⁸ Ibidem

⁵⁹ G. Stokłosa, F. Porada, *Dziecko – aktywny uczestnik sztuki*, [w:] E. Rostańska, M. Kisiel (red.), *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2011, s. 106.

działania i kształtowania postawy twórczej⁶⁰. Wykorzystanie sztuki w procesie wychowania pełni następujące funkcje: funkcję poznawczą – specyficzne doznania mogące doprowadzić do zainteresowania się sztuką; funkcja emocjonalna – dostarczenie pozytywnych przeżyć; funkcja kulturotwórcza – upowszechnianie sztuki, funkcja ekspresyjna – stwarza warunki do wyrażania swych uczuć poprzez muzykę, plastykę, czy ruch; funkcja wspólnotowa – daje szansę na przełamanie barier wewnętrznych i uzewnętrznienie swych emocji; funkcja zabawowa – stworzenie okazji do zabawy, a co za tym idzie, możliwość do bezpiecznego przepracowania traumatycznych zdarzeń⁶¹. Jak podkreśla Ewelina Konieczna, wykorzystanie sztuki w procesie nauczania i wychowania umożliwia również komunikację niewerbalną, dzięki której uczestnik zajęć może przepracować swoje problemy bez użycia słów. Sztuka transformuje złe doświadczenia na dobre, co dzięki symbolicznej, estetycznej płaszczyźnie, dokonuje się w znacznie łagodniejszy sposób⁶². Sztuka, percepcja piękna są wartością ponadczasową, mającą specjalne miejsce w naszym mózgu. W 2007 roku, amerykański dziennikarz David Sokol zadał ważne pytanie naukowcom zajmującym się mózgiem: „Czy mózg decyduje o percepcji piękna?”. Wówczas jeszcze naukowcy nie znali odpowiedzi na to pytanie, ponieważ nauka o relacjach pomiędzy mózgiem a sztukami wizualnymi jest bardzo skromna. Odkryto jednak specyficzne rejony kory mózgowej, które się uaktywniają, gdy dzieło sztuki podoba się oglądającemu. Z kolei, gdy badany uznawał dane dzieło za brzydkie, aktywne stawały się inne części mózgu (te związane z walką lub ucieczką). Może to pozwolić na zdefiniowanie ponadczasowego stosunku człowieka do piękna, który przekraczałby podziały kulturowe i językowe. Częstym tematem prac twórczych jest: napięcie, rozwiązanie, a następnie spadek napięcia. Jak twierdzą Tery Horne i Simon Wooton, takiego samego schematu możemy się dopatrzeć na przykład w muzyce jazzowej, dowcipach i bajkach z puentą⁶³. A napięcie, rozwiązanie i spadek napięcia, to przecież kolejne etapy terapii. Podkreślając wartość terapeutyczną wychowania estetycznego,

⁶⁰ M. Kisiel, *Media inspiracją aktywności muzycznej dziecka*, [w:] M. Kisiel (red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznania muzyki*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 191.

⁶¹ M. Zralek, *Wykorzystanie muzyki w pracy profilaktycznej z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu*, [w:] E. Rostańska, M. Kisiel (red.), *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2011, s. 99.

⁶² E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007, s. 27.

⁶³ T. Horne, S. Wooton, *Trenuj swój umysł, czyli jak obudzić w sobie potencjał*, tłum. Jacek Środa, Wyd. Samo sedno, Warszawa 2010, s. 209.

warto sięgnąć do jego historii i przybliżyć kilka pojęć dotyczących tej sfery działalności człowieka.

Do podstawowych pojęć pedagogiki angażującej sztukę w proces kształtowania osobowości, należą: *wychowanie estetyczne* i *wychowanie przez sztukę*. Obok nich występuje również termin *wychowanie artystyczne*. W potocznym odczuciu wychowanie estetyczne stanowi jedną z dziedzin ogólnego wychowania człowieka, tę mianowicie, która wiąże się z kształtowaniem jego estetycznej postawy. W takim ujęciu wychowanie estetyczne oznacza przede wszystkim kształtowanie uczuć i rozwijanie wyobraźni, a jego narzędziami są sztuka i przyroda. Jest to jednak daleko idące uproszczenie, bowiem wychowanie estetyczne to wielowarstwowy proces kształtowania ludzi, który dokonuje się poprzez przenikanie do ich życia wielorakich wartości sztuki⁶⁴. Jak podaje Bogdan Suchodolski, wychowanie estetyczne obejmuje dwa rodzaje działania. Są one blisko ze sobą powiązane, ale, jak twierdzi przytaczany autor, różne. W pierwszym znaczeniu wychowanie estetyczne to „kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki, upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej, odtwórczej lub nawet twórczej”.⁶⁵ Drugie znaczenie wychowania estetycznego, obejmuje wychowawcze uzyskanie tego „jak w różnych zakresach sztuka wpływa na człowieka, jak wpływa na sposób odczuwania przez ludzi życia, na poglądy i przekonania ludzkie, na ich przeżycia moralne, na ich ogólną postawę wobec innych ludzi, wobec świata”.⁶⁶

Kultura estetyczna zatem jest jednym z zadań, przed jakimi stawia człowieka współczesny świat. Jest bowiem jednym z czynników kształtujących osobowość człowieka, czyniąc go bardziej zdolnym do głębokich przeżyć. To wszystko, czego człowiek doświadcza, doznaje, czym się wzrusza, zachwyci, co uznaje za godne lub niegodne zainteresowania ma wpływ na kształtowanie się jego postawy estetycznej i na przeżywanie piękna. Warto podkreślić w tym miejscu słowa Stefana Szumana, który mówi: „wychowanie estetyczne tym się różni od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego przez

⁶⁴ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, WSiP, Warszawa 1990, s. 6.

⁶⁵ I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, PWN, Warszawa 1965, s.22.

⁶⁶ Ibidem.

pryzmat sztuki⁶⁷. Herbert Read z kolei uważa, iż „sztuka jest jedną z tych rzeczy, które – jak powietrze czy ziemia – znajdują się wszędzie wokół nas, lecz nad którymi rzadko się zastanawiamy”⁶⁸. Związek między twórczością dziecka a jego zabawą był przedmiotem analiz pedagogiczno-historycznych i jest oczywisty. Można przywołać koncepcję zabawy Friedricha Fröbela. Jego zdaniem aktywność zabawowa dziecka wynika z oddziaływania wielu instynktów łącznie, w tym instynktu ciekawości i piękna. Znana jest w pedagogice Friedricha Schillera teoria zabawy jako igrania z pięknem⁶⁹.

Dydaktyczna strona wychowania przez sztukę, wpływająca na kształtowanie wartości kulturalnych i społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym, zawsze była istotnym zagadnieniem nurtującym środowiska pedagogów i wychowawców. Wychowanie przez sztukę, zdaniem Fryderyka Nietzschego, jest trwającym przez całe życie procesem, polegającym głównie na pracy nad sobą, a więc przede wszystkim jest to samo wychowanie, w myśl poglądu, że człowiek ma być twórcą swojego życia i to również w sprawach najmniejszych. Zatem wszystko, co zostanie dziecku dostarczone dzięki obcowaniu ze sztuką, będzie mieć istotne znaczenie w rozumieniu sztuki i życiu dorosłym⁷⁰. Należy jednakże podkreślić z całą odpowiedzialnością, że sztuka nie służy jedynie rozrywce. Spełnia znacznie poważniejsze zadania – kształtuje bowiem życie współczesne i przyszłość. Dokonuje tego przez prezentację określonych wartości i wzorców. W ten sposób inspirowanie do przezwyciężania słabości i doskonalenia charakteru. Wyższa kultura, wyższe człowieczeństwo jest więc celem sztuki. Buduje ona w człowieku dobroć, łagodność, czystość i umiar. Czyni to tym skuteczniej, gdy jest wspierana przez wiedzę, szczególnie tą będącą dorobkiem nauki o rozwoju i potrzebach dziecka oraz jego kondycji moralnej⁷¹.

Możliwość łączenia różnych języków artystycznych i form ekspresji w praktyce pedagogicznej stwarza nowe sytuacje do rozwoju przeżycia estetycznego i kultury estetycznej wychowanków. Odrębność struktury dzieł oraz ich form ekspresji twórczej tworzą nową, złożoną

⁶⁷ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PWN, Warszawa 1975, s. 23.

⁶⁸ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 22.

⁶⁹ M. Zalewska-Pawlak, *Radość dzieciństwa zagrożona – problemy współczesnej edukacji estetycznej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusić, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013, s. 206.

⁷⁰ J. Pietrzak, *Fryderyk Nietzsche – wychowanie przez sztukę*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1, s. 66.

⁷¹ A. Malec, *Kształtowanie wartości kulturowych i społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 170.

i bogatą sytuację estetyczną dla dzieci. Dostarcza ona nowego typu przeżyć estetycznych, doświadczeń ekspresyjnych, wiedzy oraz motywacji do twórczości i kontaktów ze sztuką⁷². Warto w tym momencie powołać się na słowa Władysława Zaczyńskiego: „Uczenie się przez przeżywanie rozumieć będziemy jako uznanie prawomocnej obecności przeżyć emocjonalnych w procesie kształcenia, a teorię wielostronnego kształcenia jako między innymi koncepcję, której hasłem jest: uczenie się wielostronnie zaangażowanego podmiotu poznającego, który jest aktywny w procesie uczenia się tak intelektualnie, jak i emocjonalnie”⁷³. Taką właśnie szansę stwarza wykorzystanie sztuki w procesie edukacji. Szanse na wszechstronny rozwój estetyczny uczniów, stwarza integracja doświadczeń artystycznych nauczyciela w jego pracy pedagogicznej. Chodzi o to, by wychowankowie uświadomili sobie fakt, iż funkcją sztuki jest rozbudzanie różnorodnych, bogatych odczuć, wyrażanie tych przeżyć środkami artystycznymi, które są właściwe danej dziedzinie sztuki. Istotne w nowym doświadczeniu twórczym dzieci jest między innymi poznanie warsztatu, jego środków wyrazu artystycznego. Zajęcia zaś powinny mieć charakter ćwiczeń praktycznych popartych przykładami ze świata sztuki⁷⁴.

W tym miejscu, zdaniem autorki niniejszej rozprawy, należy zacytować Irenę Wojnar, według której „określenie sztuka – fakt ludzki nie jest przypadkowe. Nawiązuje do bardzo dawnych tradycji myślenia o człowieku jako twórcy wartości, które nieustannie wzbogacane, stanowią wciąż nowe źródło wzbogacania człowieka. Kontinuum współzależności: człowiek-wartości sztuki stanowi podstawowe uzasadnienie idei wychowania przez sztukę, wychowania estetycznego w szerokim rozumieniu. Człowiek bowiem tworzy sztukę, sztuka wszakże wyraża i współtworzy człowieka. Człowiek snuje refleksje na temat swojej sztuki, a one z kolei pogłębiają jego wiedzę nie tylko przecież o tym, co stworzył, ale i o tym, jak rósł i dojrzewał w tym procesie sam twórca. Człowiek wreszcie wzbogaca, także i dzięki swojej sztuce, wizje i sposoby życia, kształtuje własne człowieczeństwo”⁷⁵. I chociaż, jak twierdzi Urszula Szuścik, ostatnie reformy systemu oświaty w szkolnictwie spowodowały znacznej mierze wyeliminowanie

⁷² U. Szuścik, *Sztuka i twórczość dziecka w kontekście jego rozwoju i wychowania estetycznego*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013, s. 199.

⁷³ W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990, s. 50.

⁷⁴ U. Szuścik, *Sztuka i twórczość dziecka...*, s. 200.

⁷⁵ I. Wojnar, *Świat człowieka – świat sztuki*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 45.

sztuki z kształcenia⁷⁶, to jednak pocieszającym wydaje się fakt, iż koncepcje prekursorów wychowania estetycznego w Polsce takich jak Irena Wojnar, Stefan Szuman, czy bliższą naszym czasom Wiesławę Leżańską, są współcześnie kontynuowane i wzbogacane przez wielu polskich pedagogów, którzy podkreślają niezbędność sztuki w holistycznym rozwoju dziecka. Do autorów tych zaliczyć można między innymi: Katarzynę Krasoń, Beatę Mazepę-Domagałę, Urszulę Szuścik, Korynę Opalę-Wnuk, Mariolę Szczepańską, Mirosława Kisiela, Wiesławę, Aleksandrę Sacher, Mirosławę Knapik i Joannę Gładyszewską-Cylulko i innych.

Szeroka, społeczna obecność sztuki, stanowiąca dla niej szansę oddziaływania wychowawczego, nie stanowi automatycznie gwarancji pozytywnych efektów wychowawczych. Dziecko żyje w społeczeństwie i ulega ustawicznie wpływom otoczenia. Dlatego wychowawca powinien, zdaniem W. Leżańskiej, zmierzać w dwóch kierunkach. Po pierwsze: zabezpieczać dziecko i chronić przed przypadkowymi wpływami; po drugie zaś, wytwarzać wokół jego twórczych skłonności dobrą atmosferę. Spełnienie tych dwóch warunków jest niezbędnym czynnikiem powodzenia pedagogicznego⁷⁷. Dziecku potrzebna jest zatem dyskretna ingerencja wychowawcy, wiara w jego twórcze możliwości, uznanie jego indywidualności przy jednoczesnym, mądrym organizowaniu doświadczeń poszukujących i pobudzających jego aktywność psychiczną. Podczas wszystkich zajęć w przedszkolu powinna dzieciom towarzyszyć radość. Jeżeli wychowawcy sprawią, by podopieczni odczuwali ją podczas zajęć muzycznych, plastycznych, czy dramatycznych oraz zabaw twórczych, sprawią, iż polubi ono kontakt ze sztuką. Dla osiągnięcia określonych celów niezbędne jest posługiwanie się racjonalnymi metodami i środkami wychowania, których wybór musi być możliwie szeroki i zróżnicowany. Zastosowane metody i środki dydaktyczne powinny uwzględniać możliwości psychofizyczne dzieci w wieku przedszkolnym a także sprzyjać wyzwalaniu i kształtowaniu ich samodzielności i postawy twórczej⁷⁸.

Carlo Piantoni⁷⁹ głosił pogląd, że „bez dorosłego twórcy nie ma twórczego dziecka”. Podkreśla to zdaniem autorki niniejszej pracy, ogromną misję nauczyciela. Może on poprzez swoje działania i postawę uczynić z dziecka naśladowcę kodów, czyli odtwórcę, bądź też, co

⁷⁶ U. Szuścik, *Sztuka i twórczość dziecka...*, s. 201.

⁷⁷ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego...*, s. 130.

⁷⁸ Ibidem, s. 131-136.

⁷⁹ Ibidem

o wiele ważniejsze dla dalszego rozwoju dziecka, twórcę. Wychowawca w przedszkolu powinien zatem pokazać podopiecznym taką postawę twórczą, której celem będzie rozbudzenie w dzieciach kreatywności. Dlatego tak ważna staje się we współczesnej edukacji przedszkolnej postać nauczyciela. To jego wiedza i kompetencje, jego umiejętność stwarzania ciekawych sytuacji edukacyjnych jak również zdolność posługiwania się nowymi metodami i technikami (metoda projektu edukacyjnego, metody aktywizujące, programy autorskie, innowacje pedagogiczne) pracy z dziećmi warunkować będą spełnianie określonych standardów, jak również przyczynią się do wszechstronnego rozwoju dziecka.

1.4 Rola i funkcje nauczyciela przedszkola w sytuacji zmiany społecznej

Zmiany w edukacji – zależnie od kontekstu, z którego są postrzegane – mogą być różnie przez nauczycieli interpretowane. Wprowadzenie nowych rozwiązań wymaga niekiedy przewartościowania dotychczas stosowanego sposobu realizowanej praktyki pedagogicznej, a reakcja na proponowane zmiany może wyrażać zarówno zainteresowanie i zaangażowanie, jak i niechęć i brak akceptacji. Doświadczenia związane z edukacją, zdobyte w trakcie pełnienia roli ucznia, a następnie pracy zawodowej, zajmowana pozycja zawodowa, a także posiadane cechy osobowościowe, z jednej strony gwarantują poczucie bezpieczeństwa, a z drugiej rodzą przyzwyczajenie do znanych schematów myślenia i działania, warunków pełnienia określonych ról społecznych. Stąd propozycja zmiany, niekiedy niezgodna z posiadanymi przekonaniami, może rodzić zjawiska nieoczekiwane, takie jak: konformizm, wycofanie się, odrzucanie, czy opór, które wynikają między innymi z obawy przed utratą stabilizacji lub z wątpliwości we własne kompetencje⁸⁰.

Nauczyciela w przedszkolu często traktuje się, jako osobę pełniącą funkcje opiekuńcze, czasem jako wychowawcę, rzadko natomiast dostrzega się w nim nauczyciela. Z jednej strony w powszechnej opinii nie dostrzega się jego roli, pomimo, że to on jest odpowiedzialny za dziecko znajdujące się w szczególnie wrażliwym okresie rozwojowym, z drugiej, stawia mu

⁸⁰ M. Grochowalska, *Wokół (nie)zamierzonych skutków przemian...*, s. 37.

się coraz to wyższe wymagania i poszerza jego obowiązki⁸¹. **Wychowawca przedszkolny** ma do spełnienia szczególną rolę, bowiem kształtuje i rozwija fundament przyszłej osobowości człowieka. To właśnie od jego pracy w dużej mierze zależy dalsza kariera szkolna i zawodowa jednostki⁸².

W badaniach pedeutologicznych, temat kompetencji nauczyciela jest ciągle poddawany penetracjom naukowym, gdyż ukazuje on bezpośredni związek pomiędzy dobrym nauczycielem – dobrą szkołą – dobrym uczniem a sukcesem reform edukacyjnych⁸³. Zbigniew Kwieciński zauważa, iż w okresie szybkich przemian powinniśmy dysponować nauczycielami, którzy: „śledzą postępy każdego dziecka i starają się zwaloryzować potencjał każdego, ponieważ każdy z nich jest niepowtarzalną osobowością”⁸⁴. Nauczyciel bowiem łączy w swej działalności sprzeczne zadania: jest specjalistą przedmiotowym i przekazuje do zapamiętania gotową wiedzę, a jednocześnie jest przewodnikiem dzieci i młodzieży pomagającym odnajdywać im sens ich życia, budować indywidualną tożsamość, powinien także być ich doradcą i terapeutą⁸⁵.

Ryszard Więckowski podkreśla, iż nauczyciel powinien rozumieć indywidualną drogę rozwoju każdego dziecka uczestniczącego w procesie edukacyjnym. Nauczyciel nie tyle oddziałuje na dziecko, ile jest współuczestnikiem procesu edukacyjnego. Udział nauczyciela w tym procesie sprowadza się do działalności innowacyjnej i twórczej⁸⁶.

Kierunek pracy nauczyciela wskazuje podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Podstawa jest bowiem dokumentem obligującym nauczyciela do wykonania zadań mających zapewnić dziecku kończącemu edukację przedszkolną, określone osiągnięcia w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności. Dokument w *Warunkach i sposobach realizacji*⁸⁷, wyraźnie wyznacza nauczycielom określone zadania. Zgodnie z zapisami dotyczącymi zadań przedszkola nauczyciele organizują zajęcia wspierające rozwój dziecka. Wykorzystują do tego

⁸¹ G. Paprotna, *Spoleczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*, GWSP im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2015, s. 7.

⁸² E. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s.7.

⁸³ I. Adamek, *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego ...*, s. 28.

⁸⁴ R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998, s. 21.

⁸⁵ Ibidem

⁸⁶ R. Więckowski, *System kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga reformy*, „Życie Szkoły” 1991, nr 4, s. 242.

⁸⁷ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r., *Warunki i sposób realizacji*, s. 8.

każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu, czyli tzw. zajęcia kierowane i niekierowane⁸⁸. Nauczyciele organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną do osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter, skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów⁸⁹. Należy w tym momencie wspomnieć o ostatnich zmianach w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, które weszły w życie z dniem 14 lutego 2017. Nowością w dokumencie, jest uwzględnienie zgody rodziców na uzupełnienie treści wychowawczych o nowe, wynikające z nagłego pojawienia się w otoczeniu dziecka sytuacji lub zagrożeń takich jak: „(...) patologiczne zjawiska społeczne, psychologiczna ingerencja mediów w rozwój dziecka, nieodpowiedzialne korzystanie z technologii, ubezwłasnowolnienie reklamą, modą, katastrofy, zdarzenia traumatyczne”⁹⁰. Dokument zawiera również wskazanie do „systematycznego wspierania i rozwijania mechanizmów uczenia się prowadzących do osiągnięcia przez dziecko poziomu rozwoju umożliwiającego podjęcie nauki w szkole”⁹¹.

Wraz ze zmianami społecznymi, a co za tym idzie – wzrostem wymagań społeczeństwa wobec absolwentów szkół i przedszkoli, rosną również wymagania wobec pracy nauczyciela. Niegdyś wymagano od nauczyciela przede wszystkim tego, by „dobrze uczył”, obecnie oprócz zdolności dydaktycznych, nauczyciel powinien posiadać również inne kompetencje. Wiele uwagi w swoich opracowaniach, poświęcił Erich Petlák. Wymienia on: kompetencje personalne – pozytywny stosunek do swego zawodu, realne spojrzenie na wyniki własnej pracy, zdolność samooceny, otwartość wobec wyzwań ciągłego samokształcenia oraz dalszego kształcenia, umiejętność komunikowania się nie tylko z podopiecznymi, ale również z rodzicami i szerszym

⁸⁸ Ibidem, pkt 1, s. 8.

⁸⁹ Ibidem, pkt 3, s. 8.

⁹⁰ T. Radomska, *Nowa podstawa programowa. Komentarz na temat zmian*, „Przedszkole Miesięcznik Dyrektora”, 2017, nr 3, s. 27-30.

⁹¹ Ibidem.

otoczeniem, umiejętność współpracy z przełożonymi i współpracownikami; kompetencje pedagogiczne – uświadamianie sobie odpowiedzialności ponoszonej wobec rodziców, ale też społeczeństwa za rozwój dziecka, tworzenie odpowiedniego środowiska pedagogicznego dla procesu wychowawczo-dydaktycznego, ochranianie wychowanków przed zagrożeniami; kompetencje psychologiczne – dokładne poznanie prawidłowości rozwoju dziecka i korzystanie na tej podstawie z poszczególnych teorii uczenia, kompleksowe podejście do ucznia i jego kompleksowe ocenianie, zdolność podejmowania interwencji wobec niepożądanych zachowań ucznia; kompetencje dydaktyczne – umiejętność motywowania podopiecznych do podejmowania działań, umiejętność pracy twórczymi metodami nauczania, stosowanie zróżnicowanego podejścia do uczniów przy przekazywaniu materiału, umiejętność korzystania z metod samo refleksji dla podnoszenia jakości nauczania; kompetencje organizacyjno-szkolne: umiejętność współpracy z kierownictwem szkoły kolegami przy tworzeniu pozytywnego wizerunku szkoły, włączanie rodziców a także szersze otoczenia do życia placówki⁹².

Krystyna Dymek-Balcerek kompetencje niezbędne w pracy nauczyciela, ujmuje w następujący sposób: praktyczne – nauczyciel powinien umieć planować i organizować swoją pracę, ale również oceniać wyniki pracy uczniów i potrafić współpracować z rodzicami; komunikacyjne – nauczyciel powinien dobrze komunikować z podopiecznymi; współpracy – umiejętność zharmonizowania swojej działalności z działalnością innych; kreatywności – umiejętność twórczej pracy oraz korzystania z nowych urządzeń technicznych, a także zdolność radzenia sobie z nowymi wymogami dotyczącymi jego pracy; informacyjne – nauczyciel powinien umiejętnie korzystać z najnowszych technologii i zachęcać uczniów do korzystania z dobrodziejstw techniki; moralne – nauczyciel jest świadomy swoich obowiązków oraz odpowiedzialności za wychowanie ucznia⁹³.

Nietrudno zauważyć, iż wiele kompetencji obu wymienianych autorów powiela się, szczególnie warte podkreślenia wydają się być kompetencje nauczyciela związane z jego kreatywnością i umiejętnością radzenia sobie z nowymi wymogami w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Bardzo duży nacisk kładzie się również na innowacyjność pracy nauczyciela, poszukiwanie nowych rozwiązań i umiejętność

⁹² E. Petlák, J. Komora, *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 65.

⁹³ K. Dymek-Balcerek, *Nauczanie zintegrowane we współczesnej szkole*, WSH, Radom 2002, s. 221-223.

posługiwania się aktywizującymi metodami nauczania. Jak podkreśla K. Dymek-Balcerek, nowe wymagania wobec procesu wychowawczo-dydaktycznego powodują konieczność ciągłej kreatywności nauczyciela i autorefleksji w jego pracy⁹⁴. Nietrudno również zgodzić się z E. Petlákiem, iż powyższe wyliczenie kompetencji nie wyczerpuje wszystkich opisanych w literaturze przedmiotu. Te natomiast, które zostały przedstawione, wystarczą, by móc uświadomić sobie, że „dobre uczenie”, to coś więcej niż tylko nauczanie uczniów materiału⁹⁵.

Niewątpliwie, jak słusznie zauważa Barbara Górecka-Mostowicz, zawód nauczyciela ze względu na swoją specyfikę, wymaga maksymalnego skupienia się na drugim człowieku w celu oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych, jak i terapeutycznych. Dąży się zatem do wielostronnego przygotowania nauczycieli do zawodu, podkreślając wagę ich przygotowania psychologicznego w celu nabycia określonych kompetencji. Trzeba zauważyć, że kompetencje psychologiczne wskazują, poza poświęcaniem uwagi drugiemu człowiekowi, także pochylenie się nauczyciela nad samym sobą w wymiarze samodoskonalenia, autostymulacji i kierowania własnym rozwojem⁹⁶. Zdaniem Ireny Grzegorzewskiej do umiejętności psychologicznych, niezbędnych nauczycielowi do pracy z dziećmi, należy zaliczyć:

- kompetencje komunikacyjne warunkujące skuteczne porozumiewanie się z ludźmi, a z wychowankami w szczególności, na które składają się: uważne słuchanie i odpowiednie reagowanie w określonych sytuacjach;
- umiejętność uważnego obserwowania dzieci i odkrywanie znaczenia ich zachowania, a zwłaszcza odkrywanie ich pozytywnych intencji, elastyczność zachowania, pozytywne nastawienie do ludzi i świata, umiejętność dystansowania się i spojrzenia na problem z różnych punktów widzenia, rozpoznawanie zachowań, które sygnalizują problem, zdolność motywowania wychowanków do nauki, umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy dzieci, kompetencje osobiste w zakresie kontrolowania stresu, umiejętność psychicznego

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ E. Petlák, J. Komora, *Nauczanie...*, s. 66.

⁹⁶ B. Górecka-Mostowicz, *Umiejętności psychologiczne nauczyciela przedszkolnego*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka, Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Cieszyn- Kraków, 2015, s. 73.

przygotowania się do zajęć⁹⁷.

W obszarze pracy z rodzicami nauczyciel wykorzystuje wiedzę i umiejętności psychologiczne w zakresie: diagnozowania środowiska wychowawczego i określania jego determinant; pedagogizacji rodziców w dążeniu do ukierunkowanego kształtowania ich postaw rodzicielskich; umiejętności elastycznego komunikowania się interpersonalnego z rodzicami; budowania atmosfery współpracy i zaufania. Kształcenie umiejętności psychologicznych przydatnych w pracy zespołowej (współpraca z dyrektorem, innymi nauczycielami, specjalistami) dotyczy: treningu zachowań asertywnych oraz treningu otwartości w komunikacji interpersonalnej. Kształcenie umiejętności psychologicznych przydatnych w pracy nad samym sobą, to z kolei ustawiczne motywowanie w dążeniu do samorealizacji, samowychowania oraz ćwiczenia pozytywnego myślenia, jak również optymistycznego nastawienia do siebie i innych⁹⁸.

Niestety, wymagania względem osoby nauczyciela (zarówno te stawiane przez państwo, jak i społeczeństwo) i roli, jaką pełni w społeczeństwie, nie są współmierne ze statutem i prestiżem zawodowym nauczyciela. Według Gabrieli Paprotnej jest to wynikiem braku jednoznacznego określenia miejsca edukacji przedszkolnej, co wpływa na niskie usytuowanie nauczyciela przedszkolnego⁹⁹. Trudno nie zgodzić się ze zdaniem autorki, która twierdzi, iż istnieje „dysonans pomiędzy wymaganiami a możliwością ich spełnienia i proporcjonalną gratyfikacją”¹⁰⁰. Warto również powołać się na słowa Barbary Surmy, jednej z recenzentek pracy G. Paprotnej, która podkreśla, iż pozycję książkową i zawarte w niej treści można traktować „jako kolejny apel do władz Państwowych i oświatowych oraz do społeczeństwa o potrzebę nowego podejścia nie tylko do nauczyciela pracującego w przedszkolu, ale też do uznania, że wiek przedszkolny, to najważniejszy etap rozwojowy dziecka. Należy zatem stworzyć dziecku i nauczycielowi odpowiednie warunki oraz uświadamiać społeczeństwo, że nauczyciel przedszkolny, to nie jest osoba, która *nic nie robi tylko się bawi*, ale wykonuje odpowiedzialną

⁹⁷ I. Grzegorzewska, *Psychologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyd. WSI, Łódź 2004, s. 281.

⁹⁸ B. Górecka-Mostowicz, *Umiejętności psychologiczne...*, s. 79.

⁹⁹ G. Paprotna, *Spoleczno-pedagogiczne...*, s. 81.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 20.

i trudną pracę, przyczyniając się do rozwoju dzieci”¹⁰¹.

Badania dotyczące reakcji nauczycieli wychowania przedszkolnego na zmiany w wychowaniu przedszkolnym od roku 2009, prowadziła między innymi Magdalena Grochowalska. W raporcie z badań możemy przeczytać, iż „W tworzonym przez nauczycielki dyskursie dotyczącym praktyki pedagogicznej ujawniają się nie tylko sposoby rozumienia zmiany, ale – a może przede wszystkim – emocje oraz przekonania z nią związane. Okazało się, że nauczycielki wartościująco oceniały swoje kompetencje potrzebne – ich zdaniem – do wprowadzenia zmiany. Uważały, że odnośnie do kompetencji merytorycznych, wyznaczanych przez zakres posiadanej wiedzy, czują się gotowe do przyjęcia nowych praw i obowiązków, ponieważ, jak to ujęła jedna z badanych: *nowe treści programowe tak naprawdę nie zmieniają niczego, to znaczy chodzi mi o umiejętności, wiedzę, potrzeby w danym wieku. Cechy rozwojowe charakterystyczne dla wieku przedszkolnego pozostały te same, czyli nadal będę korzystać z wiedzy, którą posiadam*. Obawiały się też, że posiadane przez nie kompetencje diagnostyczne oraz – jak same mówią – i dydaktyczne są zbyt niskie, aby sprostać nowym zadaniom, czego egzemplifikacją są słowa: *wiadomo, jaka jest wartość prowadzonej przeze mnie diagnozy. Moja opinia musi być rzetelna, a żeby taką wydać nie wystarczy raz spojrzeć na dziecko. To bardzo trudne, organizować czas i miejsce dla jego aktywności, a równocześnie diagnozować. Potrzebuję czasu i dobrych narzędzi. Czasu nie mam, bo jak prowadzić na przykład obserwacje, kiedy na Sali jest dwadzieścioro dzieci. A narzędzia? Dostajemy wciąż nowe, czy lepsze nie wiem. Zanim je poznam już powinnam mieć wyniki*.”¹⁰²

Można zatem stwierdzić, iż nauczyciele przedszkolni czują się dobrze przygotowani do spełnienia swojej funkcji w zakresie pracy dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi. Znają swoje mocne i słabe strony, są skłonni do samo refleksji. Sprzeciw budzą zbyt częste zmiany w dokumentowaniu przebiegu tych procesów, zwłaszcza w zakresie diagnozy pedagogicznej oraz nieustanne zmiany w narzędziach badawczych przeznaczonych do tego celu.

Zdaniem autorki niniejszej rozprawy, warto w tym miejscu zaznaczyć, że nauczyciel przedszkola, to nauczyciel „od wszystkiego”, przyswaja bowiem młodemu człowiekowi wiedzę

¹⁰¹ B. Surma, *Nauczyciel przedszkolny – między wymaganiami i oczekiwaniami a rzeczywistością*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 3, s. 169.

¹⁰² M. Grochowalska, *Wokół (nie)zamierzonych skutków...*, s. 46-53.

z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, fizycznej i estetycznej. Jak podkreśla G. Paprotna, musi on posiadać nie tylko wiedzę teoretyczną, ale i umiejętność zastosowania jej w praktyce, a także pewne predyspozycje. Do tych osobistych predyspozycji autorka zalicza między innymi: sympatyczny wygląd, miły głos, uzdolnienia plastyczne i muzyczne, nienaganną wymowę. Wszystko to dlatego, iż jest on wzorcem dla swojego wychowanka¹⁰³. Z punktu widzenia tematu niniejszej rozprawy szczególnie ważne wydają się kompetencje i uzdolnienia wychowawcy przedszkola w zakresie realizacji zajęć estetycznych w przedszkolu. Wychowawca grupy powinien bowiem znać wiele technik plastycznych, dobrze czuć się w zadaniach dramowych oraz posiadać przynajmniej podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu śpiewu i gry na instrumentach.

Niezwykle ważna, jak podkreśla cytowana wcześniej autorka, staje się rola opiekunów i wychowawców nauczycieli, a także jego umiejętność obserwowania i diagnozowania powierzonej mu grupy dzieci¹⁰⁴. Dzieje się tak, ponieważ jak sugeruje E. Petlak, „w działalności wychowawczo-dydaktycznej”, choć z oporami, jednak w coraz większym stopniu, są wdrażane twórcze metody i formy pracy, dochodzi do humanizacji nauczania, korzysta się z działań kooperacyjnych wychowanków, a to wszystko wymaga ich dokładniejszego poznania”¹⁰⁵. Jest to tym ważniejsze, że w przedszkolach coraz częściej pojawiają się dzieci pochodzące z różnych środowisk wychowawczych, niosące ze sobą bagaż doświadczeń, niejednokrotnie wymagające wsparcia, czy terapii w różnych obszarach ich rozwoju. Tylko odpowiednio przygotowany i kompetentny nauczyciel poprzez wnikliwą obserwację pedagogiczną będzie mógł dokonać rzetelnej diagnozy dziecka a tym samym zapewnić mu odpowiednie wsparcie.

Jak podkreśla M. Grochowalska, nauczyciele nie dostrzegają potrzeby nowych działań, które mają zapewnić „lepsze” funkcjonowanie w zmianie. Posiadając rozległą wiedzę o istocie, dynamice dziecięcego rozwoju, o metodach, strategiach pracy oraz wykazując umiejętności, które pozwalają wspierać dziecko w uczeniu się, czują opór przed podporządkowaniem własnej praktyki zewnętrznym regulacjom, formalnym nakazom. Ponadto zmieniająca się polska rzeczywistość edukacyjna obliuguje nie tylko do ciągłego zadawania sobie pytań, sceptycyzmu

¹⁰³ G. Paprotna, *Spoleczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli...*, s. 23.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ E. Petlak, J. Komora, *Nauczanie...*, s. 44.

wobec przyjmowanych interpretacji, ale także często powoduje zagubienie, niechęć, czy obojętność¹⁰⁶. I w tej kwestii trudno nie zgodzić się z autorką prezentowanych badań. Trudno bowiem nadążyć za zmieniającymi się naprędce przepisami, a co za tym idzie narzędziami pracy nauczyciela. Nakłada to dodatkowe obowiązki na nauczycieli, dla których najważniejszą kwestią jest przecież podążanie za dzieckiem, odpowiadanie na jego potrzeby, zainteresowania oraz możliwości; świadome kreowanie indywidualnej oferty edukacyjnej i szeroko rozumiana współpraca z rodzicami. Należy również podkreślić, iż zawód nauczyciela, to zawód wymagający ciągłego kształcenia i doskonalenia, udziału w warsztatach, studiach podyplomowych i szkoleniach. Świadomy wychowawca przedszkolny to taki, który poszukuje nowych rozwiązań w ramach innowacji pedagogicznych i programów własnych, jest refleksyjny wobec siebie i otaczającego go środowiska. Potrafi nawiązywać kontakty, rozwiązywać konflikty a nade wszystko jest osobą potrafiącą szukać wsparcia i nawiązującą współpracę ze specjalistami i instytucjami w celu poprawy funkcjonowania dziecka w przedszkolu.

Konkludując pierwszy rozdział niniejszej rozprawy, można z całą pewnością stwierdzić, że zmiany w polskiej oświacie, zapoczątkowane w latach 90. ubiegłego stulecia, a trwające do chwili obecnej nie zawsze są zrozumiałe i pozytywnie odbierane przez społeczeństwo. Równocześnie większość z nich ma nas zbliżyć do innych krajów Unii Europejskiej, tak, by Polska przestała już być określana mianem „zaścianka Europy”. Największy ciężar reform spadł jednak na barki nauczycieli przedszkola, którym niejednokrotnie ciężko się odnaleźć w zmieniającej się sytuacji zmiany społecznej. Podobne reakcje towarzyszą rodzicom dzieci przedszkolnych, którzy często na „własną rękę” szukają pomocy na forach i grupach wsparcia, ale także na oficjalnych stronach MEN i WOM. Należałoby zatem jak najmocniej zacieśnić współpracę nauczyciel – rodzic, nie tylko w celu zintensyfikowania oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych na dziecko, ale również po to, by wzajemnie wspierać się w okresie dużych, nie zawsze zrozumiałych zmian. W rozdziale poruszono również problematykę wychowania estetycznego jako integralnej, jak twierdzi autorka niniejszej rozprawy, niezbędnej części wychowania przedszkolnego. Zwrócono uwagę na pozytywny wpływ wszystkich technik wychowania estetycznego na życie młodego człowieka oraz na rolę jaką niewątpliwie odgrywa

¹⁰⁶ Ibidem, s. 63.

wychowanie estetyczne w holistycznym rozwoju człowieka.

ROZDZIAŁ II

DZIECKO PODMIOTEM W EDUKACJI I WSPOMAGANIU ROZWOJU

Określenie *wiek przedszkolny* wskazuje na główne zadanie, jakie staje przed dzieckiem w tym okresie. Musi ono przygotować się do pójścia do szkoły. Wymaga to od dziecka niemałej samodzielności. Uzyskanie tej zdolności jest możliwe, jeżeli w okresie przedszkolnym dziecko ma szansę sprawdzenia się w niej oraz jej doskonalenia.

Wiek przedszkolny jest fazą przejściową między życiem w ograniczonym środowisku domowym a życiem w otwartym środowisku pozadomowym, jakim jest przedszkole. Na okres ten, jak sugeruje Błażej Smykowski, na procesy zachodzące w wieku przedszkolnym, musimy zatem spojrzeć w dwojaki sposób¹⁰⁷. Po pierwsze, co już zostało odnotowane, jest to okres zmiany środowiska; po drugie, jest to okres związany ze zmianą mechanizmu działania dziecka z prymitywnych form działania na rzecz wyższych form działania, czyli od dostosowania działań do względnie niezmiennych konkretnych i fizycznych warunków (środowisko domowe), do działań dostosowanych do zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej (środowisko przedszkolne)¹⁰⁸.

Nawiązywanie interakcji w średnim dzieciństwie, a więc w wieku przedszkolnym, to jedna z wielu umiejętności, które charakteryzują się dynamiką zmian¹⁰⁹. Naturalnym kontekstem dla interakcji dzieci w przedszkolu jest zabawa. Biorące w niej udział dzieci utrwalają i organizują doświadczenia podczas wielokrotnego powtarzania czynności a dzięki wymianie informacji z partnerami zabawy możliwe jest poznawanie planów zdarzeń, w których brali oni udział. Odniesienie konstruktywizmu do edukacji wskazuje na jej interakcyjny charakter, widoczny w sposobie pojmowania wychowanka jako osoby aktywnej w uczeniu się. Nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem w przedszkolu stanowi zarazem czynnik, jak

¹⁰⁷ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 168.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ J. Sajdera, *Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 143.

i rezultat nabywania umiejętności społecznych¹¹⁰.

Należałoby zatem stworzyć w przedszkolu optymalne warunki do nawiązywania kontaktów rówieśniczych, ale przede wszystkim dokładnie poznać grupę przedszkolną. Tylko w taki bowiem sposób będzie można dotrzeć do każdego wychowanka, udzielić mu odpowiedniego wsparcia, zachęcić do aktywności. Wówczas dziecko, bezpieczne w nowym środowisku, zrozumiane i świadome zachodzących w jego życiu zmian, stanie się podmiotem wychowania przedszkolnego.

Drugi rozdział niniejszej rozprawy dotyczy rozwoju dziecka oraz jego funkcjonowania w nowej grupie społecznej, jaką jest grupa przedszkolna. W części pierwszej pracy, autorka podkreśliła podmiotowość dziecka w wychowaniu przedszkolnym, w części drugiej, opisuje wybrane aspekty rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Trzeci i czwarty podrozdział, to spostrzeżenia na temat funkcjonowania w grupie przedszkolnej dziecka nadpobudliwego i nieśmiałego. Piąta część pracy podkreśla konieczność objęcia dziecka w przedszkolu fachową opieką, celem wspomagania jego wszechstronnego rozwoju.

2.1 Dziecko podmiotem edukacji przedszkolnej

Żeby poprawić od wewnątrz nasz ludzki świat, trzeba liczyć się z dziecięcą logiką dlatego, że jest ona oparta na praufności rozwijanej i utrwalonej ciepłem matczynego dotyku, uśmiechu, pocałunku. Dziecko przechodząc z okresu niemowlęcego do okresu, w którym wydawanie sądów moralnych jest już możliwe dzięki rozwojowi umysłowemu, ma bezgraniczne zaufanie do osób dorosłych i wierzy im, że to jest „dobre”, a to „złe”. Już wtedy postępowanie rodziców niezgodne z przekazywanymi dziecku normami budzi jego protest. Jest to protest słuszny¹¹¹. Rodzice, dziadkowie, wychowawcy najsilniej oddziałują na swych podopiecznych własnym przykładem. Jakich więc wzorów dostarczymy naszym podopiecznym w najbardziej chłonnym okresie ich rozwoju? Czy kochamy i czy kochania uczymy? Jacy my, dorośli, jesteśmy

¹¹⁰ Ibidem

¹¹¹ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992, s. 7.

i co zrobimy, by nie zawieść dziecięcej praučnośi?¹¹²

Wszelkie studia nad człowiekiem jako osobą ludzką zmierzają ku ukazaniu fenomenu ludzkiego w jego wymiarze integralnym, nieznoszącym jakiegokolwiek uprzedmiotowienia człowieka i jego zinstrumentalizowania w różnorodnych strukturach społeczno-prawnych, ekonomicznych czy wychowawczych. Człowiek-osoba obdarzony jest bowiem godnością¹¹³. Wychowanie zatem jawi się jako rozpoznawanie godności. Poznanie godności nie pozwala pozostać obojętnym, zobowiązuje do aktywności, oznacza chęć dawania. Wobec drugiej osoby przejawia się ono w szacunku do jej wartości, w gotowości do niesienia pomocy, a wobec siebie – w takim postępowaniu, które nie narusza podstawowych wskazań godności¹¹⁴.

Dziecko, stając się członkiem grupy przedszkolnej zostaje poddany procesowi wychowania przez obce osoby, podczas gdy do tej pory jego wychowaniem zajmowali się tylko jego najbliżsi – rodzice, rodzina, opiekunowie. Zbiorowe wychowanie, jeśli pominiemy żłobki, rozpoczyna się właśnie w przedszkolach a placówki te pełnią funkcje opiekuńcze, zastępując pracujących rodziców i wspomagając ich. Podstawową wartością w procesie wychowania, punktem wyjścia w relacji wychowawca-wychowanek, nauczyciel-uczeń, powinna być zatem godność osoby ludzkiej. Wychowawca respektujący własną godność nie będzie deprecjonował godności osobowej wychowanka, nie będzie go poniżał ani ośmieszał, a kiedy będzie trzeba, udzieli mu niezbędnego wsparcia, wskaże drogę, poda pomocną dłoń.

Andrzej Szostak podkreśla, iż najwyższym kryterium godności jest miłość, gdyż to właśnie ona nie dopuszcza do instrumentalnego traktowania człowieka. Świat jest zatem dla człowieka, więc również i wychowawcy „polem odpowiedzialnej miłości”¹¹⁵. Podobny pogląd wyraża Jan Paweł II twierdząc, iż godność ludzka jest „wartością samą w sobie i przez się, i wymaga, by traktowano ją jako taką, nigdy zaś jako przedmiot, który można użyć, narzędzie, czy rzecz”¹¹⁶. Jeżeli już mowa o miłości, warto przytoczyć słowa Jarosława Sokołowskiego, który stwierdza: „każde dziecko przychodzi na świat niewinne, jednak wyposażone w pewną

¹¹² Ibidem.

¹¹³ A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wyd. Dyfin SA, Warszawa 2013, s. 14.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ A. Szostek, *Pogadanki z etyki*, RW KUL, Lublin 1996, s. 22.

¹¹⁶ Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Christifideles laici”*, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999, s. 37.

konstrukcję psychofizyczną, którą należy uwzględnić w procesie wychowania. Wychowanie nakłada więc obowiązek wnikliwego obserwowania, badania i zapobiegania wszystkiemu, co mogłoby sprzyjać agresji i innym formom niedostosowania społecznego”¹¹⁷. A przedstawiciel nurtu pedagogicznego *pedagogiki miłości* Artur Brühlmeier bardzo mocno podkreśla w tym aspekcie rolę wychowawców „oczekuje się zatem od wychowawców wysokich kompetencji i własnego zdrowia psychicznego. Problem, czy uda się komuś być dobrym nauczycielem, nie polega na tym, czy wiele się wie i ma dużo dobrych pomysłów i ideałów, lecz na tym, czy mamy siłę wytrwać”¹¹⁸. Jest to zdaniem autorki niniejszej publikacji, wieloletniego praktyka wychowania przedszkolnego, bardzo słuszne spostrzeżenie. Za proces wychowawczy odpowiada bowiem osoba dorosła, w przypadku przedszkola – nauczyciel przedszkolny. To w znacznej mierze od tego jaki jest i jakie jest jego podejście do powierzonych mu wychowanków, będzie zależeć odpowiednio przeprowadzony proces wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczy. Dobrem człowieka, jedynym prawdziwym, jest bycie sobą. Nie przedmiotem do używania, zabawką w ręku własnym lub cudzym, sumą ślepych instynktów, lecz osobą. Człowiek nie tylko rośnie i rozwija się fizycznie. Przede wszystkim dojrzewa on moralnie. W procesie wychowania chodzi bowiem zawsze o człowieka. Zadanie jakie realizują rodzice, a potem wychowawcy przedszkola i kolejni nauczyciele, sprowadza się do obdarowania małego człowieka dojrzałym człowieczeństwem¹¹⁹.

Wychowawcza funkcja nauczyciela stanowi, obok funkcji dydaktycznej i opiekuńczej – integralną część jego pracy. Wychowania i nauczania nie można bowiem ograniczać do wtłaczania młodemu człowiekowi kompendium wiedzy, bo człowiek jest osobą. To ktoś mający swe korzenie w przeszłości i przyszłości¹²⁰. Warto w tym momencie powołać się na słowa Mieczysława Łobockiego, który akcentuje, że niezwykle ważne w skutecznym wychowaniu jest realizowanie przez nauczycieli funkcji stricte wychowawczej, zwłaszcza jeśli chodzi o kształtowanie postaw społeczno-moralnych uczniów, nie zaś koncentrowanie się na przekazywaniu im wiedzy i rozwijaniu zdolności¹²¹.

¹¹⁷ J. Sokołowski, *Zdolni do wychowania*, „Wychowawca” 2008, nr 2, s. 51.

¹¹⁸ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1993, s. 92.

¹¹⁹ A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych...*, s. 21.

¹²⁰ Ibidem, s. 37.

¹²¹ M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Wyd. UMCS, Lublin 2004, s. 124.

W wychowaniu niezwykle istotna jest również współpraca przedszkola z rodzicami. Powinna się ona opierać na wspólnym zaufaniu, pomaganiu sobie, a nie, jak niestety często się zdarza na zatajaniu istotnych informacji z życia dziecka. Bowiem tylko otwarta postawa obu wymienionych stron może skutkować współpracą owocną, a co za tym idzie pozwoli w pełni rozwijać się młodemu człowiekowi.

Dobre przedszkole zatem, to przedszkole, w którym dziecko jest podmiotem oddziaływań. To instytucja, której zadaniem jest wspieranie wychowanków, rozwijanie i wspieranie tego, co w nich szlachetne i dobre. Takie przedszkole, a co ważniejsze, tacy nauczyciele przedszkolni pomagają wychowankom, by nie tylko poszerzali swoją wiedzę i zdobywali kolejne umiejętności, ale przede wszystkim budują w nich gotowość do rozumienia samych siebie i empatii wobec innych ludzi. Jak podkreśla Maria Łopatkowa, „w wychowaniu nie zastąpi nauczyciela żadna maszyna (...). Dodaje się przy tym, że po to nauczyciel zdobywa na studiach ogólną wiedzę psychopedagogiczną, aby umiał rozwiązać każdy problem wychowawczy. Tymczasem nieprawdą jest to, że ogólna wiedza pedagogiczna dana studentom na uczelni, wystarczy im w przyszłości do rozwiązywania kwestii wychowawczych. Natomiast prawdą jest to, że nauczyciela będzie zaskakiwało na każdym kroku tyle spraw wymagających natychmiastowej reakcji pedagogicznej, iż musi on sam ponosić ryzyko i odpowiedzialność za jakość tej reakcji i jej skutki w psychice dziecięcej”¹²². By jednak zrozumieć dziecko, nauczyciel musi poznać powierzona mu grupę przedszkolną, dokonać wnikliwej obserwacji wychowanków, obserwować ich zarówno podczas sytuacji zdaniowych, jak i w czasie zabaw dowolnych. Uważnie słuchać i patrzeć, ponieważ, jak przekonuje Janusz Korczak „dziecko jest pergaminem zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną zapelnisz treścią”¹²³. I tu, zdaniem Korczaka pojawia się pułapka na rodziców i wychowawców. „Dziecko uczy się bowiem, naśladując dorosłych. Najbardziej zasadnicze błędy popełniamy w sądzie o dziecku właśnie dlatego, że istotne myśli i uczucia jego zagubione są w wyrazach, które przejęły, formach, którymi się posługują, wkładając w nie zgoła odmienną treść”¹²⁴. Jak sugeruje Korczak, to właśnie miłość

¹²² M. Łopatkowa, *Pedagogika ...*, s. 167.

¹²³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 76.

¹²⁴ Ibidem, s. 95.

pedagogiczna pozwala się dokładnie wsłuchać się w dziecko i otoczyć je odpowiednią opieką a przede wszystkim pomóc mu przejść przez nowe doświadczenie, jakim jest dla niego przedszkole. Miłość pedagogiczna jest tym, co pozwala dostrzegać godność drugiego człowieka i traktować go podmiotowo. Pomaga również zindywidualizować proces oddziaływań i traktować każde dziecko jako integralną, niepowtarzalną jednostkę ludzką, która ma prawo do zaspokojenia wszystkich swoich potrzeb, w tym także profilaktyki i terapii, jeżeli zaistnieje taka konieczność. Ma prawo do rzetelnej obserwacji i diagnozy pedagogicznej¹²⁵. Wymaga respektu dla miejsca dziecka w rodzinie, w środowisku lokalnym, w społeczeństwie. Miłość pedagogiczna wreszcie pozwala nauczycielowi na podążanie za dzieckiem, na budowanie w przedszkolu klimatu zaufania, zrozumienia i pełnej akceptacji.

2.2 Wybrane aspekty rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Okres przedszkolny, zwany inaczej okresem średniego dzieciństwa¹²⁶, to okres intensywnych zmian układu nerwowego. Dziecko zdolne jest do refleksji nad własnym zachowaniem, a także potrafi logicznie rozwiązywać problemy logiczno - matematyczne. Obserwuje się także wzrost sprawności motorycznej, pojawiają się nowe umiejętności: proste ruchy, łączone są w kombinacje ruchowe. W okresie średniego dzieciństwa wzrasta wrażliwość słuchowa i to zarówno w zakresie słuchu muzycznego, jak i fonematycznego. Wzrasta także zdolność rozróżniania barw i odcieni.

Maria Kielar-Turska wyszczególnia następującą charakterystykę zmian rozwojowych w okresie średniego dzieciństwa:

- 1) Zmiany rozwojowe w sferze fizycznej nie są już tak intensywne jak w okresach poprzednich. Transformacjom podlega sylwetka dziecka: następuje jej wydłużanie się; rozrasta się twarzowa część mózgowcaszki.

¹²⁵ Zob. B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971; D. Waloszek, *Miedzy przedszkolem a szkołą*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

¹²⁶ J. Trempała, *Wiek przedszkolny*, [w:], B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, PWN, Warszawa 2000, s. 87.

- 2) Zmianom podlega funkcjonowanie mózgu: postępuje mielinizacja włókien nerwowych, produkcja chemicznych neuroprzekaźników, zwiększa się rola fal *theta*, postępuje synchronizacja różnych pól mózgu, co stanowi podstawę kontrolowania własnych zachowań oraz kierowania procesami psychicznymi.
- 3) Wzrasta sprawność motoryczna dziecka: doskonałą się sprawności już opanowane, stają się harmonijne i plastyczne, opanowywane są nowe sprawności. Zaznacza się potrzeba ruchu („Głód ruchu”) oraz zróżnicowanie płciowe w tym zakresie.
- 4) Poprawia się integracja sensomotoryczna, zwłaszcza oko-ruchowa, rozwija się wrażliwość w zakresie słuchu muzycznego i fonemowego. Zmiany te stanowią podstawę opanowywania sztuki czytania i pisania. Na okres ten przypada studium precyzyjne.
- 5) Rozwijają się funkcje zarządzające, umożliwiające kierowaniem swoim działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany
- 6) Zwiększa się zakres i trwałość zapamiętywania .
- 7) Wyrazem organizacji informacji w pamięci jest tworzenie tematycznych struktur obiektów oraz skryptów jako reprezentacji zdarzeń. Dziecko buduje poznawczą reprezentację różnych dziedzin rzeczywistości; zdobyte informacje eksploatuje przechodząc do wiedzy jawnej, werbalnej.
- 8) Materiałem myślenia są obrazy umysłowe (zwłaszcza reprodukcyjne) jako zarysowane i symboliczne formy kopii rzeczywistości. Zaznaczają się osiągnięcia w zakresie podstawowych czynności myślowych: szeregowania i klasyfikowania, co prowadzi do opanowania szeregowania systematycznego i klasyfikowania hierarchicznego, które stanowią podstawę budowania pojęć w następnym okresie rozwojowym. Dziecko wyzwala się z egocentryzmu w rozumowaniu. W ujmowaniu relacji zaznacza się przejście od postawy centracji do postawy decentracji.
- 9) Intensywne zmiany zachodzą w zakresie wnioskowania o wewnętrznych stanach innych osób na podstawie nieobserwowalnych stanów umysłu. Dziecko odróżnia przekonania własne od przekonań innych osób; zdaje sobie sprawę, że przekonania

te mogą być prawdziwe lub fałszywe. Osiągnięcia te stanowią podstawę rozumienia zachowania bohaterów literackich i filmowych oraz rozumienia humoru i metafor.

- 10) Wzbogaca się słownictwo: dzieci uczą się nowych słów oraz same tworzą słowa (neologizmy) na podstawie znanych reguł gramatycznych. Rozwija się świadomość językowa. Doskonali się umiejętność opowiadania, prowadzenia rozmowy, zadawania pytań.
- 11) Zaznacza się coraz lepsze rozumienie i stosowanie zarówno niewerbalnych, jak i werbalnych wyrazów emocji. Dziecko zaczyna być zdolne do kontrolowania własnych stanów emocjonalnych w kontaktach z innymi. Coraz lepiej orientuje się w przyczynach emocji.
- 12) Dziecko zdobywa umiejętność nawiązywania kontaktu i oddziaływania na innych. Tworzą się pierwsze dziecięce przyjaźnie oparte na wspólnym działaniu. Pod wpływem socjalizacji rozwijają się zachowania prospołeczne, a jednocześnie zmniejszają się zachowania agresywne.
- 13) Moralność dziecięca oparta jest na posłuszeństwie wobec dorosłych i kierowaniu się zasadami realizmu moralnego. Budzi się sumienie, czego wyrazem jest odróżnianie dobra od zła, poczucie winy i wstydu.
- 14) Zmiany w dziedzinie osobowości dotyczą: ustalania się tożsamości płciowej, zdolności do samokontroli, wzbogacaniu się obrazu własnej osoby o przekonania, emocje oraz względnie stabilne cechy osobowości.
- 15) Intensywnie rozwija się podstawowa forma aktywności, jaką jest zabawa występująca w wielu różnych rodzajach. Szczególne znaczenie rozwojowe ma zabawa symboliczna, w której wychodzi do wytwarzania nowych postaci, obiektów i zdarzeń. Symboliczne przedstawienie rzeczywistości występuje także w formie rysunku. W wieku przedszkolnym wzrasta zdolność do uczenia się, czego wyrazem jest przechodzenie od uczenia spontanicznego do uczenia pod kierunkiem (reaktywnego)¹²⁷.

¹²⁷ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2015, s. 228-230.

Maria Przetacznik-Gierowska uważa, iż to aktywność dziecka stanowi niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, bez którego rozwój nie mógłby się dokonywać¹²⁸. Warto przy tym zauważyć, że aktywność jest nieodłączną cechą człowieka od najwcześniejszego etapu rozwoju.

Zgodnie z założeniami koncepcji J. Piageta, można stwierdzić, że rozwojowi służy przede wszystkim taka aktywność, która jest próbą wykraczania poza posiadane możliwości¹²⁹. Ważną dla rozwoju aktywności cechą jest rodzaj aktywności. Od tego, co dziecko robi-na przykład gra w piłkę, czyta, rozwiązuje zagadki logiczne, czy buduje modele samolotów, zależy to, w jakim zakresie rozwoju-intelektualnego, społeczno-emocjonalnego, ruchowego, następuje (pod warunkiem odpowiedniego poziomu aktywności) rozwój¹³⁰.

Dopatrywanie się głównej przyczyny rozwoju w aktywności, skłania do poszukiwania w jej determinantach czynników rozwojowych. Zgodnie z tym trzeba przyjąć, że na rozwój wpływa to wszystko, co kształtuje aktywność dziecka-wywołuje ją, ukierunkowuje, określa jej charakter i przebieg¹³¹. Czynniki wpływające na aktywność, można podzielić na determinanty zewnętrzne, mające swe źródło w środowisku, w którym przebiega aktywność i wewnętrzne, tkwiące w określonych warunkach podmiotu¹³². Trzeba przy tym podkreślić, że użyte tu określenie „wewnętrzne”, nie jest tożsame z terminami „biologiczne”, czy „dziedziczne”, ale stanowi pojęcie znacznie szersze, oraz, że obie, wymienione tu grupy czynników, nie są wzajemnie niezależne, lecz wpływają na siebie. Właściwości podmiotu są czymś, co nieustannie zmienia się w toku rozwoju, a więc między innymi zależy od warunków środowiskowych. Równocześnie jednak to, jakie czynniki zewnętrzne działają na człowieka, zależy także od niego samego, od posiadanych przez niego właściwości¹³³. Dziecko w wieku przedszkolnym ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli, co czuje. Sposób uzewnętrzniania, wyrażania swych przeżyć przyjęto określać mianem ekspresji.

¹²⁸ M. Przetacznik, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004, s. 175.

¹²⁹ M. Przetacznik, *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rzecz o psychice człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988, s. 44.

¹³⁰ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 33.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem, s. 34

¹³³ Ibidem.

Termin ten przyjął się w języku potocznym, a także w wielu dziedzinach nauki¹³⁴. Według Haliny Semenowicz ekspresja to „psychiczna czynność wyrażania siebie, która bywa najczęściej związana z wyrażaniem estetycznym” i „zachodzi wówczas, gdy ujawniane bywają zjawiska emocjonalne, nadające produktowi twórczemu artysty lub twórcy (dziecku) wyraz jego stosunku emocjonalnego do wytworu”¹³⁵. Stanisław Popek¹³⁶ wyróżnia następujące środki wyrażania przeżyć: ekspresja ruchowo-mimiczna, ujawniająca poprzez gest, pozę, spontaniczny ruch, grymas a nawet taniec; ekspresja ruchowo-muzyczna, wyrażana za pomocą rytmu, melodii - jako improwizowany taniec lub interpretacja tańca zalgorytmizowanego (chodzi tu o indywidualne wyczucie nastroju, melodii i rytmu); ekspresja słowna (werbalna), przy której zachodzi czynność modulacji głosu wyrażającego emocjonalny nastrój poprzez krzyk, śmiech, płacz; a także intonacji treści wypowiedzi, np. w prozie lub poezji. Ekspresja słowna wyraża się w indywidualnej interpretacji treści; ekspresja słowno-muzyczna, która ujawnia się w spontanicznym nuceniu improwizowanych melodii i tekstów piosenek. Podobnie jak w ekspresji ruchowo-muzycznej może tu wystąpić swoista interpretacja wyuczonych melodii lub słów; ekspresja muzyczna, związana z wyżej wymienianą formą wyrazu, jednak ma tu miejsce gra na instrumentach muzycznych lub pozorowanie tej gry (np. u dzieci, które często wystukują rytm bez użycia instrumentu); ekspresja plastyczna, która obok zabawy, jest najbardziej powszechną formą ekspresji. Dzieci na każdym etapie swego rozwoju samorzutnie i bardzo chętnie rysują, malują pędzlem i palcami, formują w materiałach miękkich, takich jak plastelina, modelina, glina, mokry piasek, a także montują na płaszczyźnie i w przestrzeni formy dekoracyjne i przedstawiające z różnych materiałów; ekspresja zabawowa, która zazwyczaj jest syntezą wymienionych form ekspresji, ponieważ może zawierać elementy ekspresji słownej, muzycznej, ruchowo-muzycznej, itp.

W wieku przedszkolnym tworzą się pierwsze dziecięce przyjaźnie. Przyjaciół jest wyróżniany jako partner zabawy, przyjaciele dzielą się zabawkami, rozmawiają ze sobą, patrzą się na siebie¹³⁷. Kompetencje społeczne dzieci przedszkolnych przejawiają się w zdolności

¹³⁴ M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 127.

¹³⁵ H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, NK, Warszawa 1973, s. 11.

¹³⁶ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985, s. 93-96.

¹³⁷ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo...*, s. 221.

osiągania celów społecznych, angażowaniu się w złożone interakcje społeczne, nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni, włączanie się w grupę i zdobywaniu akceptacji rówieśników¹³⁸

Można zatem zauważyć, że zmiany zachodzące w dziecku w okresie przedszkolnym, należą w dużej mierze do zmian o charakterze emocjonalnym i społeczno-moralnym. Będzie to bardzo ważny aspekt w prowadzonych przez autorkę niniejszej rozprawy badaniach. Szczególnie ważna z punktu widzenia prezentowanej pracy wydaje się być zdolność do odczuwania stanów i emocji innych ludzi, jak również nabywanie umiejętności panowania nad emocjami.

Nie wszystkie jednak dzieci rozwijają się w sposób harmonijny. Na podstawie wieloletniej obserwacji pedagogicznej autorka niniejszej pracy stwierdza, iż z każdym rokiem szkolnym w grupach przedszkolnych pojawiają się dzieci przejawiające zaburzenia zachowania, zwłaszcza zachowania nadpobudliwe a także nieśmiałość.

Istnieje jednak zdecydowanie wiele czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój dziecka. Do głównych przyczyn można zaliczyć nieprawidłowe funkcjonowanie układu nerwowego dziecka oraz nieprawidłowe funkcjonowanie jego otoczenia¹³⁹.

Niezależnie od etiologii, jednostki identyfikowane jako zaburzone emocjonalnie (lub przejawiające zaburzenia w zachowaniu) podlegają ocenie różnych autorytetów. Przedmiotem oceny są zachowania prowadzące do zakłócania funkcjonowania danej jednostki, innych osób lub równocześnie jednostek i grup społecznych, na które to zachowanie oddziałuje¹⁴⁰.

Stosunkowo pewne i godne zaufania oceny zachowań dzieci są wydawane przez nauczycieli i wychowawców, gdyż osoby te posiadają szeroki zakres normatywny, do którego te zachowania są odnoszone¹⁴¹. Dzieci niedostosowane społecznie mają trudności z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, nie potrafią także właściwie sprecyzować obrazu

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ R. Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 13.

¹⁴⁰ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 58.

¹⁴¹ Ibidem.

samemu sobie, co prowadzi sprawia, że nie interesuje się innymi ludźmi, a co za tym idzie nie potrafi właściwie budować kontaktów interpersonalnych¹⁴².

Nauczyciel nie ma większego wpływu na organizację społeczeństwa w wymiarze makrostruktury, ale może bezpośrednio oddziaływać na organizację klasy szkolnej, na wzajemne relacje, jakie kształtują się w szkole pomiędzy uczniami i osobami dorosłymi. W obrębie tych relacji funkcjonują również osoby zaburzone, co na nauczyciela nakłada specjalne obowiązki¹⁴³.

Empiryczna identyfikacja pierwotnych elementów zaburzonego zachowania jest znacznie ułatwiona, gdy dokonuje się jej przy wykorzystaniu ogólnych konstruktów teoretycznych, do których należy nie tylko pojęcie zaburzenia, lecz przede wszystkim jego typologia¹⁴⁴. Autorka rozprawy pragnie powołać się na najbliższą prowadzonym przez nią badaniom, typologię Thomasa M. Achenbacha, który wyróżnia dwa typy zaburzeń zachowania: typ internalizacyjny i typ eksternalizacyjny¹⁴⁵.

Zachowania eksternalizacyjne, to zachowania słabo kontrolowane (undercontrolled behavior), a więc takie, które się realizują na zewnątrz, bez emocjonalnego tłumienia i intelektualnej selekcji, przebiegają swobodnie pod wpływem działających bodźców. Zarówno znaczenie bodźca, jak i wyzwalana reakcja nie podlegają skoncentrowanej uwadze i intelektualnej obróbce. Najwyraźniejszymi objawami zachowań eksternalizacyjnych są syndromy nadpobudliwości, zaburzeń koncentracji oraz agresji. W obrębie tego typu zawiera się szeroka gama zachowań wiążących się z dużą aktywnością jednostki. Zachowania te naruszają społeczne normy i zasadniczo przynoszą szkody innym ludziom, a samej jednostce szkodzą pośrednio i objawiają się w odwróconych skutkach.

Zachowania internalizacyjne, czyli nadmiernie kontrolowane (overcontrolled), objawiają się „rzutowaniem do wewnątrz” przeżywanych problemów, wiążą się z zahamowaniem, biernością, wycofaniem. Specyfiką zachowań internalizacyjnych jest ich większa szkodliwość dla jednostki zaburzonej niż dla otoczenia społecznego. Co więcej, niektóre z osób wycofanych

¹⁴² K. Sawicka, *Socjoterapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1998, s. 42.

¹⁴³ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu...*, s. 59.

¹⁴⁴ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 28.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 29.

przejawiają niekiedy spontaniczne i nieprzewidywalne przejawy agresji i wrogości, przez co są odrzucane przez rówieśników, zwrotnie zaś odrzucenie przez grupę pogłębia ich izolację i wykluczenie społeczne¹⁴⁶. Podobną typologię stosują w swoich pracach Bobrowski, Czabała, Brykczyńska¹⁴⁷. Według autorów, zachowania eksternalizacyjne *to grupa zaburzeń obejmująca zachowania związane z agresją, przemocą, wyraźnym łamaniem norm życia społecznego (...); zachowania internalizacyjne z kolei, to grupa zaburzeń obejmująca problemy wewnętrzne, związane z funkcjonowaniem emocjonalnym, głównie zaburzenia lękowe, depresyjne, nadmierne odczuwanie stresu*¹⁴⁸

Dzieci przejawiające zaburzenia w zachowaniu mają utrudnione działanie, a więc zaburzoną aktywność. Zachowania eksternalizacyjne i internalizacyjne są zasadniczo zróżnicowane, więc również towarzyszące im emocje znacząco się różnią¹⁴⁹. Niemniej jednak, co należy szczególnie podkreślić zdaniem autorki niniejszej rozprawy, zarówno dzieci nadpobudliwe, jak i nieśmiałe, mają problemy z podejmowaniem aktywności, która mieściłaby się w określonych „ramach” szeroko rozumianych oczekiwań społecznych.

Należy podkreślić, iż w procesie wychowawczo-dydaktycznym szukać musimy równowagi między potrzebami jednostki a potrzebami społeczeństwa, między zainteresowaniami wychowanka, a tym, co będzie mu w realnym życiu potrzebne do włączenia się w życie społeczne. W tym celu warto wykorzystać szeroko pojętą diagnozę pedagogiczną. Z pomocą diagnostyki bowiem stwierdzamy, na jakim etapie wychowania i edukacji jest dziecko, dowiadujemy się o jego mocnych i słabszych stronach. Na tym jednak nie kończy się diagnoza. Przedmiotem diagnostyki wychowawcy przedszkola powinno być także wszystko, co może wpływać na wychowanka w jego rozwoju. Bardzo ważne z tego punktu widzenia wydają się dla nauczyciela na przykład informacje o tym, w jakich warunkach dziecko wzrasta, jakie są jego warunki bytowe, co go interesuje, czy uczęszcza na jakieś zajęcia poza przedszkolem. Wychowawca przedszkolny, dysponujący wszystkimi tymi informacjami może dostosować swoje działania wychowawczo-dydaktyczne do realnych warunków i zapewnić w ten sposób

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ K. J. Bobrowski, J. C. Czabała, C. Brykczyńska, *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 2005, nr 14, s. 287.

¹⁴⁸ Ibidem.

¹⁴⁹ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu...*, s. 30.

optymalny przebieg całości swoich oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych¹⁵⁰. Pozwala to również na owocną współpracę z rodzicami celem pomocy dziecku, a także szukania pomocy dla niego w instytucjach wspierających jego rozwój (np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

2.3 Sylwetka dziecka nadpobudliwego w grupie przedszkolnej

Jak podaje W. Szewczuk, nadpobudliwość psychoruchowa, to zaburzenie dynamiki procesów nerwowych, które charakteryzują się znaczną przewagą procesu pobudzania nad procesem hamowania, co znajduje swój wyraz w sferze ruchowej – w postaci wzmożonej ekspansji ruchowej lub niepokoju ruchowego, w sferze poznawczej – w postaci zaburzeń koncentracji, uwagi, pochwopności i pobieżności myślenia, w sferze emocjonalno-uczuciowej – w postaci nadmiernej wrażliwości emocjonalnej. Cechy te mogą występować w pewnych układach, obejmujących tylko wybrane sfery funkcjonalne¹⁵¹.

Autorka niniejszej pracy zauważyła, iż w polskim piśmiennictwie medycznym na określenie nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci, używa się obecnie dwu nazw: amerykańskiej *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi oraz europejskiej: *Hyperkinetic Disorder*, czyli zespół hiperkinetyczny lub zaburzenia hiperkinetyczne¹⁵². W przypadku dzieci przedszkolnych trudno mówić o zdiagnozowanym ADHD, dlatego autorka proponuje rozagę i przyjęcie jako właściwego w odniesieniu do dzieci przedszkolnych, pojęcia *nadpobudliwość psychoruchowa*, zwłaszcza, że zgodnie z *Klasyfikacją zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, zaburzenia hiperkinetyczne „zawsze zaczynają się wcześniej w toku rozwoju, zwykle w ciągu pierwszych pięciu lat życia dziecka. Główną charakterystyczną cechą jest brak wytrwałości w zakresie działań wymagających zaangażowania poznawczego oraz tendencja do porzucania jednego działania na rzecz innego bez kończenia żadnego z nich, wraz ze słabą kontrolą, dezorganizacją i nadmiarem aktywności. Problemy te utrzymują się zwykle

¹⁵⁰ E. Petlak, J. Komora, *Nauczanie...*, s. 46.

¹⁵¹ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1979, s. 53.

¹⁵² A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2013, s. 192.

w okresie szkolnym, a nawet do wieku dojrzałego, ale u wielu dzieci następuje stopniowa poprawa aktywności i uwagi”¹⁵³.

Należy zauważyć, iż problem nadpobudliwości psychoruchowej od dawna był już nośny w literaturze przedmiotu. Halina Spionek definiuje go następująco: „jest jednym z najczęściej spotykanych przejawów zaburzeń neurodynamicznych. Przejawia się ona bądź w całym zachowaniu dziecka, bądź w różnych jego sferach w postaci nadpobudliwości ruchowej, poznawczej lub emocjonalnej”¹⁵⁴. Hanna Nartowska zauważała, iż na różnych etapach rozwoju występują różnice w zachowaniu się dzieci nadpobudliwych psychoruchowo. Dzieci te, zdaniem cytowanej autorki, „już we wczesnym dzieciństwie sprawiają kłopoty zaburzeniami snu i łaknienia oraz nadmierną ruchliwością”¹⁵⁵. Współcześni badacze, tacy jak Tomasz Wolańczyk, Artur Kołakowski i Magdalena Skotnicka określają zespół nadpobudliwości psychoruchowej jako „zaburzenie, które ma dokładnie określone kryteria konieczne do jego rozpoznania. Nie zawsze pokrywają się one z potocznym rozumieniem tego terminu. Dziecko nadpobudliwe jest nieuważne, impulsywne i nadpobudliwe zawsze lub prawie zawsze. W zależności od wymagań i tolerancji otoczenia objawy mogą być mniej lub bardziej przeszkadzające i utrudniające życie dziecka i jego otoczenia. Nadpobudliwość nie jest cechą, na podstawie której można łatwo podzielić dzieci na zdrowe i chore”¹⁵⁶.

W wieku przedszkolnym nadpobudliwość psychoruchowa może objawiać się wybuchowym temperamentem, ogromnymi wymaganiami lub bezmyślnymi atakami na inne dzieci. Christopher Green i Kit Chee podają jeszcze cechy charakterystyczne dla dziecka nadpobudliwego psychoruchowo. Należą do nich: ruchliwość i zajmowanie się kilkoma czynnościami równocześnie; nieustraszone uciekanie rodzicom, wbrew występującemu w tym okresie lękowi separacyjnemu; burzliwe przechodzenie okresu tak zwanego „strasznego

¹⁵³ ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, Rewizja dziesiąta, Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków-Warszawa 2000, s. 217.

¹⁵⁴ H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965, s. 104.

¹⁵⁵ H. Nartowska, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne*, PZWS, Warszawa 1972, s. 37.

¹⁵⁶ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*, Wyd. BiFolium, Lublin 1999, s. 16.

dwulatka”; niski poziom tolerancji na frustrację; brak rozsądku; ciągle niezadowolenie; nadmierną hałaśliwość¹⁵⁷.

Ze wszystkich zaprezentowanych definicji wyłania się obraz trudnego i wymagającego wychowanka, często niebezpiecznego dla swoich kolegów i koleżanek. Spróbujmy zatem lepiej przyjrzeć się sylwetce nadpobudliwego dziecka w wieku przedszkolnym.

Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo sprawiają rodzicom i nauczycielom ogromne problemy wychowawcze. Są żywiołowe, chaotyczne w działaniu i wszystko robią w pośpiechu. Dzieci te nie potrafią pozostać w bezruchu nawet krótki czas: chodzą po sali, podskakują, wymachują rękami, kręcą się, przeszkadzając swoim kolegom i wychowawcom¹⁵⁸. U niektórych dzieci nadpobudliwość przejawia się w postaci drobnych ruchów wykonywanych w obrębie własnego ciała, takich jak: poruszanie palcami rąk, poprawianie włosów i okularów, rozpinanie i zapinanie guzików, obgryzanie paznokci.

Nadpobudliwość w sferze poznawczej wyraża się trudnościami z koncentracją uwagi, z trudnościami w percepcji wzrokowej i słuchowej, wzmożonym odruchem orientacyjnym oraz pobieżnym myśleniem. Uwaga dziecka jest rozproszona, dlatego często nie potrafi ono odpowiedzieć na zadane pytanie¹⁵⁹.

Wychowankowie nadpobudliwi w sferze emocjonalnej są niezwykle wrażliwi, łatwo się obrażają, są płaczliwi, kłótlivi, agresywni, mają wybuchy złości. Często popadają w konflikty z rówieśnikami. Dzieci, które mają skłonność do mocniejszych przeżyć emocjonalnych, bardzo głęboko przeżywają brak akceptacji, boją się odrzucenia, co prowadzi do reakcji nerwicowych i nerwic. Z tego powodu bardzo często występują u nich zaburzenia snu, lęki nocne, moczenie się, jękanie i tiki nerwowe¹⁶⁰.

Zdarzają się również dzieci, u których możemy zauważyć nadmierną pobudliwość objawiającą się we wszystkich sferach równocześnie, czyli w sferze poznawczej, emocjonalnej i ruchowej. Te dzieci sprawiają rodzicom i wychowawcom największe problemy. Ich czynności wykonywane w życiu codziennym są chaotyczne. Podczas jedzenia, ubierania się, mycia

¹⁵⁷ Ch. Green, K. Chee, *Zrozumieć ADHD*, tłum. K. Sobiepanek-Szczęśna, Wyd. Laurum, Warszawa 2011, s. 248-250.

¹⁵⁸ R. Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe...*, s. 9.

¹⁵⁹ Ibidem, s. 10.

¹⁶⁰ M. Wójcik, U. Dąbrowska, *Praca z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo*, Besender, Kraków 1999, s. 36.

są niecierpliwe i niedokładne, śpieszą się, zwykle nie kończą rozpoczętych działań. Tempo ich pracy jest nierównomierne¹⁶¹. Ich zainteresowania też nie są trwałe, ale gdy zajmują się czymś, co wzbudza ich emocje, robią to intensywnie, lecz po chwili tracą zapał i nie kończą pracy rozpoczętej z takim entuzjazmem¹⁶².

U dzieci nadpobudliwych psychoruchowo obserwujemy niewielkie opóźnienia w zakresie rozwoju ruchowego lub niezręczność ruchową. Dzieci te brzydko rysują, ich prace są brudne, pomięte. Nie potrafią dobrze wykonać tych czynności, które wymagają koordynacji ruchów i ich precyzji. Przyczyny tych trudności, jakimi są fragmentaryczne deficyty rozwojowe nie są zauważane przez rodziców i wychowawców, ponieważ nadpobudliwość tak utrudnia działanie dziecka, że skupiają się oni tylko na niej. Dlatego bardzo często zarówno rodzice, jak i wychowawcy nie potrafią dostrzec prawdziwej przyczyny niewłaściwego zachowania dzieci i różnych problemów z tym związanych¹⁶³.

Nadpobudliwe dzieci często bywają odrzucane przez grupę rówieśniczą i mają problemy ze znalezieniem przyjaciół. Może to wynikać z trudności we właściwej percepcji i w rozumieniu sytuacji społecznych, a także rozpoznawaniu osób, które mogłyby się z nimi zaprzyjaźnić. Może to być również związane ze słabo rozwiniętą u dzieci z nadpobudliwością, zdolnością do abstrakcyjnego myślenia. Nadpobudliwe dzieci często są przyczyną negatywnych emocji osób wchodzących z nimi w interakcje i jednocześnie nie potrafią zrozumieć dlaczego osoby te reagują smutkiem lub złością¹⁶⁴.

Zaprezentowana sylwetka dziecka nadpobudliwego psychoruchowo, pozwala na spostrzeżenie, iż praca z nim nie jest łatwym zadaniem. Wymaga od wychowawców i opiekunów ogromnych pokładów cierpliwości, spokoju i opanowania. Bardzo istotne jest stałe monitorowanie osiągnięć wychowanka oraz stwierdzanie, czy w jego zachowaniu obserwuje się pozytywne zmiany. Jeżeli takowe się nie pojawiają, wychowawca, czy zespół nauczycieli powinien podjąć działania mające na celu modyfikację dotychczas wykorzystywanych metod pracy. Najważniejszą sprawą wydaje się jednak fakt, by nauczyciel chciał pracować z takim

¹⁶¹ J. Opolska, G. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe – program korekcji zachowań*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 8.

¹⁶² Ibidem, s. 12.

¹⁶³ R. Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe...*, s. 12.

¹⁶⁴ T. Hanć, *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 76.

„trudnym dzieckiem”, starał się go zrozumieć i posiadał odpowiednią do tego wiedzę. Takie zaangażowanie bowiem może być gwarantem sukcesu, ponieważ, jak przekonują Aneta Paszkiewicz i Małgorzata Łobacz, literatura przedmiotu prezentuje cały szereg metod i zasad, które mogą być stosowane w pracy z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Pamiętać jednak należy, że ich powodzenie w znacznej mierze uzależnione jest od samego nauczyciela, konsekwencji ich wprowadzania oraz umiejętnie zorganizowanej współpracy przedszkole-dom¹⁶⁵.

2.4 Sylwetka dziecka nieśmiałego w grupie przedszkolnej

Zdaniem J. Trempały, zjawiska nieśmiałości stanowią złożony kompleks problemów psychologicznych¹⁶⁶. Nieśmiałość, zdaniem Philipa Zimbardo jest pojęciem nieostrym – im bliżej mu się przyglądamy, tym więcej odkrywamy odmian nieśmiałości. Żadna pojedyncza definicja nie może być adekwatna, gdyż nieśmiałość oznacza różne rzeczy dla różnych osób. Jest to złożona przypadłość, która pociąga całą gamę skutków – od lekkiego uczucia skrepowania, nieuzasadnionego lęku przed ludźmi, aż do skrajnej nerwicy¹⁶⁷. Słownik oksfordzki podaje, że najstarsze, udokumentowane użycie tego słowa odnotowano w anglo-saksońskim wierszu, napisanym około 1000 roku naszej ery. Słowo to, oznaczało w wierszu bycie „łatwym do przestraszenia”. „Być nieśmiałym”, to znaczy być „trudnym w kontakcie z powodu bojaźliwości, ostrożności lub nieufności”. Osoba nieśmiała jest „ostrożna w kontaktach i działaniu, wzdrygająca się przed okazywaniem pewności siebie, przewrażliwiona i bojaźliwa”¹⁶⁸.

Hanna Hamer podaje, że nieśmiałość jest „psychicznym paraliżem, rodzajem postawy, składającej się z zespołu przykrych uczuć, obezwładniających myśli na swój temat i gotowości do wycofania się z trudnych sytuacji. Emocjonalnie stanowi mieszankę bojaźliwości, niepewności siebie, przewrażliwienia, podenerwowania, nieufności oraz skrepowania

¹⁶⁵ A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach...*, s. 203.

¹⁶⁶ J. Trempała, *Wiek przedszkolny ...*, s. 132.

¹⁶⁷ P. Zimbardo, *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, tłum. A. Sikorzyńska, PWN, Warszawa 2000, s. 25.

¹⁶⁸ *Ibidem*, s. 21.

w obecności innych ludzi. W zależności od sytuacji może przybierać różne natężenie od lekkiego skrepowania, poprzez lęk bez wyraźnego powodu aż do paniki i chęci natychmiastowej ucieczki”¹⁶⁹. Z kolei Bernardo Carducci podaje iż to, „co powszechnie nazywamy nieśmiałością, to zwykle dyskomfort i zahamowanie behawioralne w obecności innych. Najczęściej objawia się jako milczenie, zakłopotanie, rumieniec, jękanie się, lęk. Termin zahamowanie opisuje nieśmiałe zachowanie, które można zaobserwować: nieodzywanie się oraz trzymanie się z dala od ludzi i stymulującego środowiska”¹⁷⁰. Barbara Harwas-Napierała uważa, iż u podstaw nieśmiałości leży „swoisty obraz własnej osoby powodujący spostrzeganie negatywnej rozbieżności między własnym, rzeczywistym a akceptowanym spełnieniem standardów społecznych, zaś przyczyn tego należałoby szukać, ustalając warunki, które mogły doprowadzić do pojawienia się wspomnianej rozbieżności”¹⁷¹. Wymienione definicje nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości, każda jednak sporo wnosi do pojmowania zjawiska nieśmiałości. Pozwalają również na krótką charakterystykę dziecka nieśmiałego, jako istoty bojaźliwej, wycofanej z kontaktów społecznych, powstrzymującej się od działania, czyli biernej.

Nieśmiałość jest zespołem dłużej lub krócej trwających objawów odczuwanych subiektywnie przede wszystkim jako stan niepewności, niezdecydowania, zawstydzenia w kontaktach z ludźmi. Osoba nieśmiała wyróżnia się milczeniem, gdy inni mówią, bezruchem, gdy inni się poruszają, izolacją, gdy inni nawiązują kontakty. Nieśmiałość jest obroną przed negatywną samooceną i negatywną oceną ze strony innych i może przybierać różne formy i odmiany¹⁷²: z chwilową, przeżywaną jako stan w pewnego typu sytuacjach społecznych (onieśmienie); przejściową, związaną dynamiką rozwoju psychicznego, a zwłaszcza formowania się osobowości; trwałą, charakteryzującą pewnych ludzi przez całe życie wskutek określonego ukształtowania ich osobowości.

Nieśmiałość przejściowa, może przejawiać się zwłaszcza u dzieci, jako normalny przejaw kryzysowych momentów w procesie opanowywania czynności i kształtowania się

¹⁶⁹ H. Hammer, *Oswoić nieśmiałość. Scenariusze 22 lekcji wychowawczych w gimnazjum. 27 tematów*, Wyd. Veda, Warszawa 2000, s. 17.

¹⁷⁰ B. Carducci, *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*, tłum. M. Sekerdej, Wyd. Znak, Kraków 2008, s. 17.

¹⁷¹ B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość dziecka*, Wyd. Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 1979, s. 17.

¹⁷² P. Zimbardo, *Nieśmiałość...* s. 22

osobowości , kiedy to dziecko potrzebując usilnie wzmocnień pozytywnych- obawia się opinii negatywnych¹⁷³.

Nieśmiałość powoduje trudności poznawcze i trudności w zakresie ekspresji, zmniejsza zdolność jasnego myślenia w obecności innych i skutecznego komunikowania się z innymi. Towarzyszą jej takie negatywne objawy jak: depresja, lęk, izolacja, samotność¹⁷⁴. Dzieci nieśmiałe nie zgłaszają się do odpowiedzi nawet wtedy, gdy posiadają wiedzę na dany temat. Ich udział w życiu grupy jest niewielki. Ogólne poczucie niepewności sprawia, że nieśmiali nie mają odwagi wystąpić z inicjatywą niemal w żadnej dziedzinie. Dzieci charakteryzujące się nieśmiałością są najczęściej spokojne, mało ruchliwe, gdyż ich bierność łączy się zazwyczaj z ograniczeniem aktywności fizycznej. W obawie przed niekorzystną opinią, dzieci nieśmiałe często stronią od kolegów, przyglądają się raczej ich zabawom niż biorą w nich udział¹⁷⁵.

Zamknięcie się w sobie, izolowanie się od świata potęgować może niechęć do działania tak często pojawiającą się u osób nieśmiałych. Sytuacje społeczne są dla nich źródłem osobistego zagrożenia, decyduje o tym struktura osobowości a szczególnie obraz własnej osoby. Stanowi on tę składową osobowości, która jest ważnym mechanizmem regulującym działanie człowieka¹⁷⁶.

Zahamowanie zwykłych reakcji dziecka w sytuacjach, gdy staje się ono centralnym punktem zainteresowania ze strony innych ludzi (rówieśników, nauczyciela), jest najbardziej charakterystyczną formą przejawiania nieśmiałości. Nieśmiałość utrudnia dziecku kontakty społeczne, powoduje często unikanie kontaktu z innymi ludźmi, działa hamująco na „wykorzystanie” posiadanych zasobów intelektualnych i w efekcie prowadzi do negatywnego obrazu własnej osoby¹⁷⁷.

Na negatywne skutki nieśmiałości u dzieci wskazuje B. Carducci, przekonując, iż „nieśmiałe dzieciństwo może zaowocować serią straconych okazji. Pomyśl o chłopcu, który chce grać w piłkę, ale nie jest w stanie zintegrować się z grupą (...). Nieśmiałe dzieciaki często muszą znosić docinki i odrzucenie. Ponieważ są wysoko reaktywne, stanowią doskonały cel dla

¹⁷³ Pilch T (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 75.

¹⁷⁴ P. Zimbardo, *Nieśmiałość...*, s. 23.

¹⁷⁵ K. Sawicka, *Socjoterapia...*, s. 55.

¹⁷⁶ B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia...*, s. 133.

¹⁷⁷ Ibidem, s. 133

szkolnych tyranów. Kto jest najlepszym obiektem do drwin niż osoba, która łatwo przestraszyć i sprowokować do płaczu?”¹⁷⁸.

Przedszkole dla dzieci nieśmiałych jest często miejscem trudnym do zaakceptowania, źródłem licznych przyczyn wywołujących zakłopotanie, czy poczucie niezręczności. Dlatego właśnie dziecku nieśmiałowemu w grupie przedszkolnej mogą pomóc przede wszystkim nauczyciele poprzez wprowadzanie do programu zajęć wielu ćwiczeń nakierowanych na rozwijanie umiejętności społecznych. Nauczyciel powinien również stać się dla dziecka osobą wspierającą jego rozwój i bezwzględnie je akceptującą, tym bardziej, że wiele nieśmiałych dzieci czuje przed nauczycielami strach – są starsi, więksi, mądrzejsi, mogą wprowadzić w zakłopotanie.

Nieśmiały wychowanek w grupie przedszkolnej wymaga dodatkowej pomocy i wsparcia ze strony nauczyciela. Cichy i niesprawiający kłopotów wychowawczych może umknąć uwadze nauczyciela zwłaszcza w tłumie dwudziestu czterech rówieśników. I pomimo, że nie sprawia trudności, powinien zostać objęty szczególną opieką, gdyż, co wielokrotnie w niniejszym rozdziale pracy podkreślano, nieśmiałość może odcisnąć trwałe piętno na życiu dziecka.

Dlatego właśnie niezwykle istotne jest podjęcie przez wychowawcę działań na rzecz nieśmiałego ucznia. Działan prowadzonych w klimacie życzliwości i akceptacji. Działan, w które nauczyciel przedszkolny w sposób dyskretny włączy całą społeczność przedszkolną, a przede wszystkim grupę przedszkolną, do której uczęszcza dziecko.

2.5 Potrzeba wspomagania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym obowiązkiem nauczycieli przedszkola

W myśl obowiązującej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, przedszkola mają w równej mierze pełnić funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące¹⁷⁹. Ponadto powinny zapewnić dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych,

¹⁷⁸ B. Caeducci, *Nieśmiałość...*, s. 23.

¹⁷⁹ *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych, a więc tworzyć środowisko sprzyjające zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci. Należy jednak zauważyć, że z każdym rokiem wzrasta liczba dzieci, które borykają się z trudnościami w realizacji standardów wymagań programowych. Określenie potrzeb tych dzieci oraz sposobów i form ich zaspokajania jest zadaniem priorytetowym dla nauczycieli i opiekunów pracujących w przedszkolach oraz personelu specjalistycznego.

Według zalecanych warunków i sposobów realizacji *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznawanie możliwości i potrzeb rozwojowych wychowanków oraz dokumentowanie tych obserwacji¹⁸⁰. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości szkolnej wychowanka do podjęcia nauki w szkole – tzw. diagnozę przedszkolną¹⁸¹. Obowiązkiem nauczyciela-wychowawcy grupy przedszkolnej, jest także stworzenie planu pracy wspierającej dla dzieci mających problemy. W oparciu o zgromadzone wnioski diagnostyczne, nauczyciel przedszkola konstruuje i realizuje indywidualny lub grupowy (jeżeli zaburzenie dotyczy grupy dzieci), program wspomagania i korygowania rozwoju dziecka¹⁸². Dotyczy on zarówno sfery dydaktycznej, jak i wychowawczej. Nauczyciel powinien zauważyć grupy mające problemy z przyswajaniem wiedzy, ale również dzieci przejawiające symptomatykę zaburzeń zachowania. W programie powinny znaleźć się bowiem treści dotyczące kształtowania tych umiejętności i wiadomości, które są konieczne do spełnienia oczekiwań i wymagań stawianych dziecku w szkole¹⁸³.

Nauczyciel-wychowawca mając w swojej grupie dzieci nadpobudliwe i nieśmiałe, powinien zapewnić im komfort psychiczny. Stworzyć taki klimat, by dzieci nieśmiałe poczuły się

¹⁸⁰ H. Hetmańczyk, *Sposoby diagnozowania gotowości społeczno-emocjonalnej dziecka sześciolatniego*, [w:] D. Krzywoń (red.), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Zeszyt 3/2008*, seria: Pedagogika, Sosnowiec 2008, s. 93.

¹⁸¹ H. Dmochowska, L. Wiatrowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków 2013, s. 7.

¹⁸² K. Nadrowska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu – założenia a codzienna rzeczywistość (studium przypadku)*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, tom 8, Kraków 2015, s. 233.

¹⁸³ Kogo obejmuje diagnoza przedszkolna – komunikat MEN do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli. Internet http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1985%3Akogo-obejmuje-diagnoza-przedszkolna&catid=249%Aprzedszkola-2011-diagnoza-przedszkolna&Itemid=322 [data dostępu: 15.10.2015].

bezpiecznie i odzyskały poczucie pewności siebie w kontaktach z innymi, nadpobudliwe zaś starały się dostosować do panujących w placówce norm. Wiele uwagi klimatowi klasy, poświęcił w swoich publikacjach Erich Petlak podkreślając, że jest to niezbędny element właściwego funkcjonowania grupy¹⁸⁴. Zdaniem E. Petlaka, nauczyciel, który buduje w grupie pozytywną atmosferę, wzajemne zaufanie między nim, a uczniami, ale też między uczniami wzajemnie, może się spodziewać pozytywnego stosunku wychowanków do wydarzeń mających miejsce w grupie. Podobnie problem ujmuje K. Konarzewski uznając, iż na klimat klasy (grupy), składa się całość reguł pracy, jakie nauczyciel narzuca oraz umacnia podczas różnych sytuacji, mających miejsce w szkolnej rzeczywistości, zarówno dydaktycznych jak i wychowawczych¹⁸⁵

Ze względu na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-ekonomiczną nauczyciele pracujący w grupach przedszkolnych coraz częściej spotykają się u swoich podopiecznych z symptomatyką zaburzeń zachowania (o czym piszą między innymi Joanna Gładyszewska-Cylulko¹⁸⁶, Katarzyna Sawicka¹⁸⁷, Ewelina Silecka¹⁸⁸). Dzieci te, jakkolwiek nieświadome swoich problemów wymagają pomocy specjalistów. W podobnej sytuacji znajduje się grupa przedszkolna, w której dzieci z zaburzeniami zachowania przebywają. Grupa rówieśnicza nie zawsze wie, jak sobie poradzić w wielu trudnych i nowych sytuacjach w kontakcie z dzieckiem, które np. przejawia silne zachowania agresywne. Na ten aspekt zwrócono uwagę podczas prowadzenia w latach 2011-2014 badań pilotażowych¹⁸⁹. Analizując dostępną literaturę i uwzględniając obserwacje własne, stwierdzam, że należy zachęcać nauczycieli do tworzenia programów profilaktycznych. Wychowawca może je przygotować jako programy autorskie (własne) lub innowacje pedagogiczne. Należy również informować studentów kończących studia wyższe z zakresu wychowania przedszkolnego, by mieli świadomość konieczności posiadania odpowiednich kwalifikacji oraz orientacji w zakresie skuteczności działań socjoterapeutycznych

¹⁸⁴ E. Petlak, *Pedagogiczno-dydaktyczna praca nauczyciela*, Wyd. ..., Bratysława 2000, s. 93.

¹⁸⁵ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, t. 1, PWN, Warszawa 1991, s. 134.

¹⁸⁶ J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2012.

¹⁸⁷ K. Sawicka (red.), *Socjoterapia...*, s. 37.

¹⁸⁸ E. Silecka, *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań 2014, s. 211-228.

¹⁸⁹ M. Zrałek, *Metoda projektu edukacyjnego jako sposób wyzwalania dziecięcej aktywności i ekspresji twórczej w opinii nauczycieli, rodziców i dzieci (na podstawie projektu „Teatr” realizowanego w grupie dzieci pięcioletnich)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2015, nr 37, s. 154.

a także podnoszenia swoich kwalifikacji specjalistycznych¹⁹⁰. By skonstruować dobry program wspierania rozwoju dziecka nauczyciel powinien dokładnie poznać grupę, w której pracuje. Celowi temu służy diagnoza pedagogiczna. Dzieci kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej, objęte są badaniem gotowości szkolnej. W ich zakresie znajdują się również obszary dotyczące zachowań i emocji dzieci.

W 2008 roku podjęto prace nad adaptacją *Skali Gotowości Szkolnej* (SGS) na potrzeby nauczycieli grup pięciolatek, a w kolejnych latach przeprowadzono badania standaryzacyjne na ogólnopolskiej próbie liczącej 800 dzieci i opracowano ich wyniki. W kwietniu 2010 roku na stronie internetowej *ORE* zamieszczono zweryfikowany empirycznie *Arkusz Obserwacyjny* i skróconą wersję podręcznika do *SGE-5*. Nauczyciele otrzymali obserwacyjną metodę, która ułatwiła im gromadzenie i rejestrację spostrzeżeń o zachowaniach i umiejętnościach dzieci z grup pięciolatek oraz ocenę przygotowania dzieci do nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej. W *Arkuszu Obserwacyjnym SGE-5* wymieniono te zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka w środowisku przedszkolnym. Wymienione zachowania dotyczą osiągnięć i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci. W ocenie gotowości pięciolatek do sprostania wymaganiom związanym z nauką w szkole nauczyciel przedszkola powinien uwzględnić różne obszary aktywności dzieci. Są to: czynności o charakterze poznawczym, kontakty z rówieśnikami, samodzielność, praca pod kierunkiem nauczyciela i przygotowanie do uczenia się czytania, pisanie i matematyki. Celem nauczycielskiej obserwacji dzieci ukierunkowanej przez *Skalę Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek* (SGE-5) jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakich obszarach dzieci potrzebują intensywnych oddziaływań wychowawczych, a niekiedy i terapeutycznych¹⁹¹.

W zakresie obszaru odporność emocjonalna w SGE-5, nauczyciel diagnozuje następujące obszary: B 10. w zabawach i w czasie aktywności zadaniowej reaguje gniewem, obraża się, odwraca, odchodzi, B 11. łatwo wybucha złością, płaczem, zachowuje się impulsywnie w stopniu utrudniającym mu kontakty z dziećmi, C 14. unika sytuacji i zadań wymagających

¹⁹⁰ Rozporządzenie MEN z 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli Dz. U. z 27 marca 2009, nr 50, poz. 400.

¹⁹¹ E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek* (SGE-5). *Obserwacyjna metoda dla nauczycieli*, Warszawa 2010, s. 5.

samodzielności, C 15. stara się przebywać blisko nauczyciela lub innej osoby dorosłej w stopniu utrudniającym zabawę i naukę w grupie, C 16. okazuje niepokój, lęk, wycofuje się¹⁹².

Wymienione zakresy diagnozy w obszarze odporności emocjonalnej wydają się niewystarczające do pełnej oceny stosunków panujących w grupie, jak również zachowania się dziecka. Stąd pojawia się konieczność posiłkowania się dodatkowymi narzędziami badawczymi lub skonstruowanie własnych, które ułatwią rzetelną diagnozę zachowania i stanu emocjonalnego wychowanków. Na ten fakt zwracają uwagę badacze i praktycy działający w obszarze pedagogiki przedszkolnej: Maria John-Borys¹⁹³, Hanna Rylke, Joanna Jakubowska, Jacek Kamiński¹⁹⁴. Konieczność prowadzenia rzetelnej diagnozy pedagogicznej potwierdzają również prowadzone przez autorkę niniejszej rozprawy, badania pilotażowe wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Nauczyciel przedszkola nie może mieć jednak na uwadze tylko dzieci przejawiające problemy w sferze dydaktycznej, czy wychowawczej, otacza bowiem opieką całą grupę rówieśniczą, która nie zawsze akceptuje „odmienne” zachowania kolegów, nie rozumie ich, a przez to odrzuca. Bywa także często pokrzywdzona przez przebywające w jej szeregach dziecko nadpobudliwe ze skłonnością do agresji. Zatem rolą nauczyciela jest stworzenie takich warunków i zastosowanie takich metod pracy, które pozwolą z jednej strony na dostosowanie się dzieci z problemami do grupy przedszkolnej, a z drugiej włączenie grupy rówieśniczej w ten proces. Niestety nie zawsze pedagogzy są wyposażeni w odpowiednią wiedzę niezbędną do pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania. Brakuje im również narzędzi do diagnozowania tych zachowań. Kiedy w grupie, czy klasie pojawia się dziecko przejawiające zachowania agresywne, często bywają bezradni. Należy zatem opracować system oddziaływania terapeutycznego, w który włączy się grupę rówieśniczą. Takie właśnie możliwości daje nauczycielom socjoterapia.

Konkludując rozważania rozdziału drugiego, należy zauważyć iż wiek przedszkolny jest okresem wielu zmian rozwojowych zachodzących w głównej mierze w sferze społeczno-

¹⁹² Ibidem, s. 15.

¹⁹³ M. John-Borys, *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005, s. 261-279.

¹⁹⁴ H. Rylke, J. Jakubowska, J. Kamiński, *Nowoczesne metody pomocy psychologicznej w oświacie – socjoterapia i psychoterapia*, „Nowiny Psychologiczne”, 1985, nr 8, s. 53-61.

emocjonalnej i moralnej dziecka. Pozwala to rodzicom i nauczycielom na wprowadzanie wychowanków w świat wartości, a także, co z punktu widzenia autorki niniejszej rozprawy bezcenne, uczenie przedszkolaka tolerancji. Tolerancji do inności, do innych zachowań i bezkonfliktowego radzenia sobie z nimi. To czas kształtowania i utrwalania w dziecku wartości człowieka, jako istoty, której należy się szacunek bez względu na to, czy jest osobą nadpobudliwą, krzyczącą, często agresywną; czy też może wycofaną społecznie, unikającą kontaktów zarówno z dziećmi jak i dorosłymi. Nie należy bowiem w żaden sposób piętnować takich dzieci, ale stworzyć takie warunki dla ich rozwoju, by czuły się pełnoprawną częścią społeczności i domowej i przedszkolnej. Jak podkreślają Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska: „Mocny system wartości moralnych i umiejętność kierowania się nimi w życiu, to najważniejszy kapitał, w jaki powinniśmy wyposażać dziecko. Nauczenie dziecka wartości jest najważniejszym zadaniem wychowawczym dla rodziców i nauczycieli¹⁹⁵”.

Autorka niniejszej rozprawy pozwala sobie na stwierdzenie, iż przytoczone w zakresie funkcjonowania dziecka w przedszkolu (w tym dziecka nadpobudliwego i nieśmiałego) cytaty wielu autorów wskazują na nośność problemu w literaturze przedmiotu. Ogromne zadanie staje po raz kolejny przed nauczycielami wychowania przedszkolnego, którzy powinni wnikliwie obserwować i dokonywać diagnozy pedagogicznej powierzonych im dzieciom, a także stwarzać przyjazne, optymalne warunki ich rozwoju. A przede wszystkim, kierując się aspektem godności ludzkiej, „wciągnąć” grupę rówieśniczą w proces terapii dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych. By jak najlepiej pomóc dziecku z trudnościami w zachowaniu, nauczyciel powinien ściśle współpracować z zespołem terapeutycznym, w którego skład wchodzi: logopeda, pedagog szkolny, psycholog dziecięcy, socjoterapeutka. W uzasadnionych przypadkach powinien również poszukiwać wsparcia innych specjalistów, na przykład neurologa dziecięcego, czy rehabilitanta. Nauczyciel powinien jednak nade wszystko wykorzystać umiejętnie swoje kompetencje w zakresie wychowania estetycznego w celu ułatwienia dziecku przepracowania jego problemów. Wychowawca ma także w swoim ręku ogromne „narzędzie terapeutyczne”, jakim jest grupa społeczną, w której przebywa dziecko – grupę rówieśniczą. Umiejętnie

¹⁹⁵ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, PWN, Warszawa 2007, s. 47.

zorganizowana może stać się bowiem podmiotem współuczestniczącym w procesie terapii dziecka z zaburzeniami zachowania.

ROZDZIAŁ III

SPECJALISTYCZNA POMOC ŚWIADCZONA DZIECIOM PRZEJAWIAJĄCYM ZABURZENIA ZACHOWANIA W PRZEDSZKOLU

Wspomaganie rozwoju każdego dziecka, to kluczowe zadanie dla sprawnie funkcjonującego systemu oświaty. Najważniejsze w wypełnianiu tego zadania zdaje się być sprawne połączenie działań wszystkich zainteresowanych stron, tak, aby uzyskać najbardziej pożądane efekty. Przedszkole, to bez wątpienia miejsce, w którym można wspierać dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami a także i te ze specyficznymi trudnościami: w uczeniu się, zagrożone niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami komunikacji, zachowania, z trudnościami adaptacyjnymi, niepełnosprawnością.

Od dnia 8 maja 2013 roku, w polskich przedszkolach obowiązuje Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 13, poz. 532)¹⁹⁶. Rozporządzenie to jest efektem ewaluacji poprzedniego rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wnosi, co bardzo ważne, kilka bardzo istotnych zmian zarówno dla rodziców dzieci, jak i dla nauczycieli prowadzących i dokumentujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w placówkach przedszkolnych.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego, psychologowie, logopedzi i rodzice, stają zatem przeważnym zadaniem ujednolicenia podejmowanych działań, bowiem według proponowanych w Rozporządzeniu rozwiązań, tylko taka współpraca, umożliwi sprawne działanie systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Odrębne przepisy dotyczą dzieci posiadających orzeczenia Powiatowych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych. Reguluje je Rozporządzenie MEN z dnia 11 października 2013

¹⁹⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 13, poz. 532).

roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. poz. 1257)¹⁹⁷. W zależności zatem od rodzaju problemu, z jakim boryka się wychowanek, przedszkole powinno zapewnić mu odpowiednią pomoc.

W niniejszym rozdziale prezentowanej rozprawy, autorka przybliżyła w części pierwszej szczegółowe zmiany dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom w przedszkolach. W drugiej części skupiła się na funkcjonowaniu i zadaniach tzw. zespołów specjalistycznych działających w przedszkolach, w trzeciej z kolei przedstawiła rodziców dziecka jako nieodzownych partnerów szeroko rozumianej edukacji przedszkolnej.

3.1 Pomoc psychologiczno-pedagogiczna świadczona dla dzieci w wieku przedszkolnym

Reformy oświatowe wprowadzane stopniowo przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2009 roku, zmieniły w dużym stopniu dotychczasowy model organizowania działań wspierających rozwój dziecka w placówkach oświatowych, w tym także we wszystkich placówkach wychowania przedszkolnego. Począwszy od września 2011 roku w przepisach prawnych dotyczących przedszkoli i oddziałów przedszkolnych oraz pracy poradni pedagogiczno-psychologicznych, pojawiło się wiele istotnych zmian. Zostały one poprzedzone wprowadzeniem nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Według Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku, pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności; z niedostosowania społecznego; z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; ze szczególnych uzdolnień; ze specyficznych trudności w uczeniu się; z zaburzeń komunikacji językowej; z choroby przewlekłej; z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;

¹⁹⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizacji wczesnego wspomagania rozwoju (Dz. U. poz. 1257).

z niepowodzeń edukacyjnych; z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą¹⁹⁸. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów¹⁹⁹. Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psychologowie, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z: rodzicami uczniów; poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi; placówkami doskonalenia nauczycieli; innymi przedszkolami, szkołami i placówkami; organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce jest udzielana z inicjatywy: ucznia; rodziców ucznia; dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki; nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty, prowadzących zajęcia z uczniem; pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej; poradni; asystenta edukacji romskiej; pomocy nauczyciela; pracownika socjalnego; asystenta rodziny; kuratora sądowego²⁰⁰. W przedszkolu i placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie: zajęć rozwijających uzdolnienia; zajęć specjalistycznych; korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; porad i konsultacji²⁰¹.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest dobrowolna i nieodpłatna. Za jest stronę organizacyjną odpowiada dyrektor przedszkola, zaś bieżącej pomocy udzielają dzieciom

¹⁹⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania ..., § 3, ust. 1, pkt 1-11.

¹⁹⁹ Ibidem, § 3, ust. 2.

²⁰⁰ Ibidem, § 5 - § 6.

²⁰¹ Ibidem, § 7, ust. 2, pkt 1-3.

nauczyciele, wychowawcy grup oraz specjaliści zatrudnieni w placówce wychowania przedszkolnego²⁰². Za zatrudnienie odpowiednich specjalistów odpowiada dyrektor. W przypadku stwierdzenia przez dyrektora przedszkola, że konieczne jest objęcie dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, dyrektor przedszkola: planuje i koordynuje udzielanie dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym ustala formy udzielania tej pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane. Wymiar godzin poszczególnych form udzielania dzieciom pomocy, dyrektor przedszkola ustala, biorąc pod uwagę wszystkie godziny, które w danym roku szkolnym mogą być przeznaczone na realizację tych form. Dyrektor przedszkola może również wyznaczyć inną osobę, której zadaniem będzie planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom w przedszkolu²⁰³. Zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne prowadzi w myśl Rozporządzenia, nauczyciele, wychowawcy grup i specjaliści posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju prowadzonych zajęć. Porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia prowadzi nauczyciele, wychowawcy grup i specjaliści²⁰⁴.

Podstawowymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanymi w przedszkolach i placówkach, są zatem:

- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, których celem jest wyrównanie braków programowych w odniesieniu do podstawy programowej. Tego typu zajęcia prowadzić może każdy nauczyciel, a uczestniczyć w nich może do ośmiu uczniów (wychowanków). Czas trwania zajęć wynosi 45 minut w tygodniu;
- zajęcia specjalistyczne: logopedyczne, rehabilitacyjne, korekcyjno-kompensacyjne, socjoterapeutyczne i inne o charakterze terapeutycznym, zajęcia rozwijające uzdolnienia. Czas trwania wymienionych zajęć to 60 minut tygodniowo, najczęściej rozkładane są po 30 minut dwa razy w tygodniu. Prowadzenie zajęć specjalistycznych wymaga dodatkowych kwalifikacji, odpowiednich studiów, kursów, czy szkoleń. W zajęciach logopedycznych może uczestniczyć maksymalnie czworo dzieci, w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych liczba może sięgać pięciu

²⁰² A. M. Rembielińska, *Kuferek nauczyciela. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu*, Wyd. Juka-91, Warszawa 2013, s. 4.

²⁰³ Ibidem, s. 5.

²⁰⁴ Ibidem.

wychowanków, a na grupowych zajęciach socjoterapeutycznych nie może przekraczać dziesięciu;

- porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia realizowane w formie indywidualnej lub grupowej mogą być prowadzone zarówno przez specjalistów, jak i nauczycieli wychowania przedszkolnego²⁰⁵.

W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej podopiecznym, przedszkole współpracuje z rejonową, czy też powiatową poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Do najważniejszych zadań poradni, wymienionych rozporządzeniu z dnia 1 lutego 2013 r.,²⁰⁶ należy realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły lub placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, oraz organizowanie i prowadzenie wspomagania placówek oświatowych w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych²⁰⁷. Oznacza to, iż nauczyciele mogą się zwrócić do poradni z praktycznymi problemami wynikającymi z codziennej pracy oraz oczekiwać działań, które pomogą im w wypełnianiu obowiązków. Pracownicy poradni powinni udzielać wsparcia merytorycznego, pomagać w opracowaniu indywidualnych programów edukacyjnych, określaniu potrzeb dzieci niepełnosprawnych, rozpoznawaniu potrzeb psychofizycznych dzieci oraz ich potrzeb rozwojowych, a także służyć pomocą w rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów.

Do podstawowych zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych należy diagnozowanie i opiniowanie dzieci zamieszkałych w rejonie jej działania oraz wydawanie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnego nauczania, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz opinii o potrzebie wczesnego wspomagania dziecka²⁰⁸. W poradniach prowadzone są różnorodne zajęcia specjalistyczne, psychoedukacyjne oraz terapeutyczne z których mogą korzystać dzieci z placówek znajdujących się na terenie ich oddziaływania oraz ich rodzice i opiekunowie.

²⁰⁵ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2013, s. 15.

²⁰⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 29, poz. 199).

²⁰⁷ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza...*, s. 17.

²⁰⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r.

W świetle najnowszego *Rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*²⁰⁹, podstawowym zadaniem przedszkoli jest podejmowanie działań, które sprzyjają rozwojowi kompetencji i potencjału powierzonych opiece i kształceniu dzieci. Nowe prawodawstwo postrzega dziecko i jego problemy w sposób wielowymiarowy. Wskazuje na uwarunkowania zarówno biologiczne jak i społeczne, które mają wpływ na przyswajanie wiedzy i funkcjonowanie dziecka w przedszkolu. Przepisy dookreślają też obowiązki i zadania nauczycieli, wychowawców i specjalistów, kładąc szczególny nacisk na rozpoznawanie podczas bieżącej pracy mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień, indywidualnych potrzeb oraz przyczyn niepowodzeń i czynników utrudniających rozwój dziecka.

Zdaniem autorki niniejszej publikacji, należy podkreślić fakt, iż nauczyciel przedszkola w swojej pracy coraz częściej ma do czynienia z dzieckiem wymagającym działań reedukacyjnych w zakresie zaburzeń rozwoju, z dzieckiem posiadającym orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie wczesnego wspomaganiu rozwoju, czy też opinię wskazującą na potrzebę objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Zadanie jest nowe i wymaga od nauczycieli przygotowania i rozplanowania go w czasie. O skuteczności jego działań decyduje zaangażowanie i motywacja do pracy z dzieckiem, ale równie istotne w świetle przedstawionych powyżej rozważań teoretycznych na podstawie aktów prawnych, wydaje się być wsparcie udzielane przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz sprawne skoordynowanie pracy zespołów terapeutycznych na terenie placówki.

²⁰⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017r., w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017r. poz. 1591).

3.2 Zespoły terapeutyczne w placówkach wychowania przedszkolnego, organem pierwszej pomocy dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu

W przepisach z dnia 17 listopada 2010 roku,²¹⁰ dotyczących organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych, zawarty był wymóg powoływania zespołów, których zadaniem było planowanie i koordynowanie tej pomocy oraz określanie form współpracy z innymi placówkami. W skład zespołu wchodził wszyscy pracownicy prowadzący zajęcia z dzieckiem. Zespół opracowywał Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz Plan Działań Wspierających (PDW). W przepisach aktualnie obowiązujących (Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 r.), zrezygnowano z konieczności tworzenia zespołów. Zalecono natomiast, by osoba zajmująca się planowaniem i koordynowaniem udzielanej dziecku pomocy współpracowała z innymi nauczycielami i specjalistami w miarę potrzeb.

Zadaniem nauczycieli i specjalistów udzielających dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest jej dokumentowanie. Zniesiona została wprawdzie konieczność opracowywania KIPU i PDW, ale pracownicy placówek oświatowych, powinni posilkować się rozporządzeniem MEN i Sportu z dnia 19 lutego 2002 roku, w sprawie sposobu prowadzenia dokumentacji z przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej²¹¹. Rozporządzenie obliguje ich do opracowywania indywidualnych lub grupowych programów pracy na poszczególnych zajęciach. Ustala również konieczność oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przedszkolakom oraz formułowania wniosków do dalszej pracy.²¹² Szczególnym dokumentem opracowywanym przez zespół nauczycieli i specjalistów jest IPET, czyli Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. Sporządzany jest dla dzieci niepełnosprawnych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia

²¹⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489 z późniejszymi zmianami).

²¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2002, Nr 23, poz. 225).

²¹² K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza...*, s. 16.

specjalnego. W pracach nadprogramem mogą uczestniczyć rodzice dziecka, a wsparcia merytorycznego powinni udzielać pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Nauczyciel przedszkolny, jako obserwator grupy i diagnosta jej potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, co wielokrotnie było już podkreślane w niniejszej rozprawie, powinien swoje spostrzeżenia konsultować z zatrudnionymi w placówce specjalistami (w przypadku braku specjalistów zatrudnionych, posilkować się pomocą specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej) w celu dokonania diagnozy całościowej i skonstruowania odpowiedniego programu profilaktyczno-terapeutycznego indywidualnego lub dla grupy wychowanków.

Obecność w przedszkolu specjalistów takich jak: logopeda, psycholog, pedagog szkolny, czy socjoterapeutka, dają możliwość globalnej pomocy dziecku, realizowanej w miejscu najbardziej mu bliskiemu – w jego przedszkolu. Z pewnością wpływa to na poczucie bezpieczeństwa dziecka, a w konsekwencji może zwiększyć siłę oddziaływań terapeutycznych. Najnowsze Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, dokładnie określa zakres obowiązków specjalistów zatrudnionych w przedszkolu²¹³. Możemy w nim przeczytać, iż do zadań pedagoga i psychologa należą następujące obowiązki: prowadzenie badań i działań diagnostycznych celu określania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci poprzez wskazywanie możliwości psychofizycznych, mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań, uzdolnień i przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń; diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu rozwiązywania problemów wychowawczych, które ograniczają aktywne i pełne uczestnictwo dziecka w życiu placówki; pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dzieci; wspieranie nauczycieli, wychowawców oraz innych specjalistów w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych i trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej; udzielanie dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostosowanej do rozpoznanych potrzeb; podejmowanie działań z zakresu profilaktyki różnych problemów dzieci; zapobieganie zaburzeniom zachowania i minimalizowanie skutków nieprawidłowości rozwojowych;

²¹³ Rozporządzenie w sprawie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej... z 9 sierpnia 2017, § 24-27.

inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym i pozaprzedszkolnym; inicjowanie i prowadzenie działań interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Do zadań logopedy według *Rozporządzenia* należą: prowadzenie działań diagnostycznych, w tym prowadzenie działań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy i poziomu rozwoju językowego dzieci; prowadzenie zajęć logopedycznych dla dzieci oraz porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli w zakresie stymulacji rozwoju mowy podopiecznych i eliminowania jej zaburzeń; podejmowanie we współpracy z rodzicami dzieci działań profilaktycznych, których celem jest zapobieganie powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej; wspieranie nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, psychofizycznych i edukacyjnych przedszkolaków i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do zadań terapeuty pedagogicznego, należą z kolei: udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej; prowadzenie badań, których celem jest diagnoza dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz rozpoznawanie trudności i monitorowanie efektów działań terapeutycznych; rozpoznawanie przyczyn utrudniających dzieciom aktywne i pełne uczestnictwo w życiu przedszkola i podejmowanie działań profilaktycznych w celu zapobiegania niepowodzeniom edukacyjnym – we współpracy z rodzicami; prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym; wspieranie nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, które wpływają na funkcjonowanie dziecka i jego uczestnictwo w życiu przedszkola. Jak wynika z wymienionych zakresów obowiązków personelu specjalistycznego zatrudnionego w przedszkolu, na pierwszy plan wysuwa się współpraca całego zespołu w celu rozpoznania indywidualnych potrzeb dziecka w celu niesienia dostosowanej do tych potrzeb pomocy. Nauczyciel, który dobrze poznał dziecko wraz ze specjalistami, którzy mogli obserwować zachowanie dziecka w wybranych sytuacjach zadaniowych i podczas zabaw dowolnych, mogą wspólnie opracować plan pracy z dzieckiem. Dotyczy to również dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych. W przypadku pracy z dzieckiem przejawiającym nadpobudliwość psychoruchową poza koniecznością stworzenia odpowiednich warunków istotne jest też zwrócenie uwagi na następujące czynniki: cechy nauczyciela – nauczyciela pracującego z dzieckiem nadpobudliwym powinna cechować elastyczność, otwartość na problemy oraz

wrażliwość na „odmienność dziecka”; sposobu prowadzenia zajęć- zajęcia dobrze zorganizowane i zaplanowane, prowadzone w sposób pozbawiony pośpiechu i zachowań, które mogą wywołać zdenerwowanie u wychowanków; przestrzeganie przez nauczyciela określonych zasad, takich jak: wydawanie jasnych poleceń, udzielanie pochwał słownych, premiowanie, sprawowanie kontroli nad dzieckiem poprzez bliski kontakt fizyczny, ignorowanie zachowań, które nie są nadmiernie negatywne i dostosowanie wymagań do wychowanka²¹⁴. W przypadku pracy z dzieckiem nieśmiałym do ogólnych zasad postępowania nauczyciela oraz specjalistów, można zaliczyć: tworzenie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa, obniżanie poczucia lęku i niepokoju; częste stosowanie zachęty i pochwał wpływających na samoocenę dziecka; aranżowanie sytuacji społecznych pozwalających dziecku na gromadzenie dobrych doświadczeń i realne przeżycie sukcesu; stwarzanie dziecku okazji do występowania przed innymi (za zgodą dziecka), przyzwyczajanie do takich sytuacji; pomaganie w przezwyciężaniu objawów niepokoju poprzez proste ćwiczenia oddechowe²¹⁵.

Jak wynika z zestawionych propozycji pracy z dzieckiem nieśmiałym i nadpobudliwym w przedszkolu, są one różne, natomiast czynnikiem łączącym oba oddziaływania jest stwarzanie odpowiedniego klimatu grupy, nacechowanego akceptacją i zrozumieniem. Wspomaganie dziecka przez nauczycieli i specjalistów wymaga jednakże podjęcia współpracy z jego rodzicami, oceny efektywności podejmowanych działań i formułowanie wniosków na ich podstawie; określanie celów do dalszych działań wspierających²¹⁶.

3.3 Rodzice dziecka partnerem przedszkola w procesie wychowania

Rodzice stanowią istotny podmiot społeczności przedszkolnej. Są opiekunami i pierwszymi wychowawcami swoich dzieci. Świadomie też powierzają pieczę nad nimi wychowawcom przedszkola. Zatem na dziecko przekraczające próg przedszkola, oddziałują dwa

²¹⁴ M. Szmyd-Skórzewska, *Propozycja programu pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo oparta na doświadczeniach amerykańskich pedagogów*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2002, s. 27.

²¹⁵ A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach...*, s. 185-188.

²¹⁶ J. Niepokólczycka-Gac, *Zmiany w pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Przedszkole Miesięcznik Dyrektora”, 2017, nr 10, s. 39-43.

środowiska bezpośrednio zainteresowane jego przygotowaniem do podjęcia roli ucznia. Jest to środowisko rodzinne i środowisko przedszkolne. Środowisko rodzinne, czyli prymarne jest tym, w którym zaszły już najważniejsze procesy wychowawcze. Z kolei środowisko przedszkolne, instytucjonalne, jest miejscem, w którym dziecko ma zapewnioną fachową opiekę oraz prawidłową stymulację rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego i społecznego. We współczesnych czasach, w przedszkolach ogromną rolę, o czym pisano już w drugim rozdziale niniejszej rozprawy, odgrywa idea podmiotowości. Podmiotowość procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu związana jest ze zmianą kolejności celów edukacyjnych. Na pierwszym miejscu stawia się wzbogacanie osobowości dziecka oraz kształcenie przekonań i postaw, na kolejnym zaś wyposażenie przedszkolaka w zasób wiadomości, umiejętności i kompetencji niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Z kolei uznanie podmiotowości dziecka oznacza, że jest ono „kimś” w procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu i ma swoją określoną tożsamość, która go wyróżnia od innych osób. Uznanie podmiotowości dziecka prowadzi do równorzędnej komunikacji między wychowankiem a nauczycielem, do uwzględniania odrębności zainteresowań, aspiracji i możliwości twórczych przedszkolaka. Pozwala także traktować edukację przedszkolną jako proces wyzwalaający i emancypacyjny, sprzyjający nadaniu właściwej rangi takim wartościom, jak: podmiotowe społeczeństwo, twórcza praca, odpowiedzialność, wrażliwość, właściwe stosunki międzyludzkie, poczucie wspólnoty narodowej. Z tego wynika, że działalność przedszkola oparta na idei podmiotowości i na wartościach humanistycznych, wzmacnia nie tylko relacje pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, ale także między nauczycielem a rodzicami²¹⁷.

Częstotliwość i rodzaj kontaktów nauczycieli z rodzicami oraz relacje między nimi decydują o kształcie edukacji przedszkolnej a także o jakości funkcjonowania przedszkoli. Nauczyciele i rodzice realizujący ideę współpracy i partnerstwa mogą wspólnie rozwiązać wiele problemów związanych z wychowaniem i nauczaniem dzieci oraz tworzyć właściwy klimat wokół edukacji przedszkolnej²¹⁸. Zagadnienie współpracy placówek oświatowo-wychowawczych

²¹⁷ M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006, s. 7.

²¹⁸ Ibidem, s. 13.

z rodzicami nie jest nowe. Na tę kwestię zwracali już uwagę tacy pedagodzy jak: Jan Amos Komeński, Jan Jakub Russo, Jan Fryderyk Herbart, czy też przedstawiciele Nowego Wychowania z przełomu XIX i XX wieku. W ostatniej dekadzie XX wieku zwracano również uwagę na to, że o jakości i efektywności funkcjonowania przedszkola decyduje współpraca oraz współdziałanie nauczycieli z rodzicami²¹⁹.

Troska o właściwy przebieg rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego dziecka, towarzyszy rodzicom szczególnie w momencie, w którym podejmuje ono obowiązki szkolne, chociaż jest także silnie przejawiana w trakcie podejmowanych działań wychowawczo-dydaktycznych wobec dziecka w jego wcześniejszych okresach rozwojowych. Doznawanie zarówno przyjemnych, jak i przykrych doświadczeń przez dziecko podczas pobytu w nowym dla siebie środowisku przedszkolnym ma nie tylko ogromne znaczenie dla wychowanka, ale też dla jego rodziny. Dlatego tak bardzo ważne we współczesnej szkole i przedszkolu są współpraca i partnerstwo nauczycieli i rodziców²²⁰.

Wincenty Okoń ujmując współpracę jako „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”²²¹. Z kolei Mikołaj Winiarski przekonuje, że współpraca polega na „(...) zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek), działanie to ukierunkowane jest na realizację wspólnych, tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, pomocy, edukacji kulturalnej; ma ona charakter dobrowolny i sprowadza się w głównej mierze do udzielania sobie przez podmioty uczestniczące, wzajemnej pomocy w realizacji przyjętych, wspólnych celów”²²². Na podstawie przytoczonych definicji, można zatem przyjąć, iż współpraca w odniesieniu do edukacji przedszkolnej polega na podejmowaniu działań przez różne podmioty (w tym także nauczycieli i rodziców), zmierzających do optymalizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego

²¹⁹ Ibidem.

²²⁰ B. Chojnacka-Szynaszkó, *Rodzice dzieci w młodszyh wieku szkolnym w roli (nie)wymagających odbiorców informacji o uczniowskich osiągnięciach szkolnych*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013, s. 257.

²²¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 318.

²²² M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i rodziny. Realia i możliwości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 5, s. 19.

oraz podniesienie jakości pracy przedszkola. Aby współpraca nauczycieli i rodziców była owocna, te dwa podmioty edukacji przedszkolnej musi cechować wzajemna lojalność, życzliwość, przestrzeganie przyjętych norm i zasad postępowania oraz zaangażowanie w konkretną działalność dla dobra małego dziecka.

Partnerstwo, to z kolei, cytując za W. Okoniem: „rodzaj stosunków pomiędzy jednostkami lub grupami polegający na wspólnocie celów i działań, oparty na zasadach równości, lojalności, wzajemnej odpowiedzialności i pomocy. Partnerstwo przejawia się w samorządnej chęci współdziałania z inną osobą lub grupą bez uciekania się do nakazów i zarządzeń”²²³. Według Bolesława Kuca i Stefana Wlazło w stosunkach między partnerami w edukacji, a więc nauczycielami i rodzicami zawarte są cztery następujące elementy: intelektualny – nauczyciele i rodzice dostrzegają potrzebę i konieczność podjęcia wspólnych działań dla zrealizowania wcześniej określonego celu; emocjonalny – nauczyciele i rodzice darzą się sympatią, zaufaniem, są w stosunku do siebie życzliwi, potrafią się między sobą porozumieć nawet w bardzo trudnych kwestiach; wolicjonalny – partnerzy chcą ze sobą współpracować dla dobra dziecka i dlatego podejmują określone działania, prowadzące do osiągnięcia celu; behawioralny – przejawia się w kulturalnym zachowaniu partnerów wobec siebie, unikanie agresji, napięć i sytuacji konfliktowych²²⁴. Urszula Ostrowska z kolei dodaje, iż pełne partnerstwo powinno zawierać jeszcze oprócz wymienionych wcześniej, element aksjologiczny, który obejmuje wartości występujące w postaci norm i zasad, rzutujących na postępowanie nauczyciela i rodziców²²⁵. Z zaprezentowanych rozważań wynika, że współpraca nauczycieli z rodzicami opiera się na wspólności celu. Osiągnięcie wspólnego celu będzie możliwe wówczas, gdy nauczyciele i rodzice wykonają uzgodnione wcześniej zadania cząstkowe i będą odwoływali się do wartości, które preferują i którymi kierują się w różnych sytuacjach codziennego życia. Współpracę nauczycieli z rodzicami cechuje też lojalność, zaufanie i odpowiedzialność, a także przestrzeganie norm i zasad regulujących wzajemne zobowiązania. Partnerstwo, podobnie jak współpraca opiera się na wspólności celu i również wymaga od zaangażowanych podmiotów wykonania cząstkowych zadań, prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Współpraca

²²³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 205.

²²⁴ B. R. Kuc, S. Wlazło, *Partnerstwo w szkole*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli „Oddział”, Wrocław 1990, s. 91.

²²⁵ U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2002, s. 67.

i partnerstwo opierają się zatem na dążeniu do wspólnego celu, którym w edukacji przedszkolnej jest ciągle wzbogacanie osobowości dziecka oraz dbanie o jego wielostronny rozwój. Jak podaje Albert Maszke: „Tam, gdzie nie ma dążenia do wspólnego celu, tam nie ma partnerstwa”²²⁶.

Przedszkole jest dla małego dziecka bardzo ważnym środowiskiem wychowawczym, w pewnym zakresie przejmującym funkcje rodziny, lecz nie zastępującym jej. Dlatego też niezmiennie istotny jest problem współgrania tych dwóch partnerów w świadomym, celowym i jednolitym procesie wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Aby tak się stało rodzice powinni, a nawet muszą współuczestniczyć w przedszkolnej edukacji swoich dzieci. Placówka włącza rodziców do współuczestnictwa w edukacji dzieci poprzez informowanie ich o zaplanowanych na dany okres zadaniach wychowawczo-dydaktycznych z podaniem opisów metod i form pracy przedszkola²²⁷. W przypadku dzieci posiadających IPET, jedną ze stron zatwierdzających dokument są rodzice dziecka; jeśli dziecko ma problemy w jakiegokolwiek sferze swojego rozwoju, nauczyciel musi skonsultować sprawę z jego rodzicami, by w jak najszybszy sposób pozytywnie oddziaływać na dziecko w celu zminimalizowania jego problemów. Danuta Waloszek podkreśla fakt, iż nauczyciel nie tylko wspomaga rodziców merytorycznie i metodycznie w procesie kompensowania braków, ale także wspólnie z nimi określa zdolności dziecka, uzgadnia tok postępowania i plany wobec niego. Dzięki tym działaniom rodzice niejako wnikają w proces edukacyjny swojego dziecka dokonujący się w przedszkolu i aktywnie uczestniczą w kształtowaniu jego przebiegu²²⁸.

Konieczne w budowaniu nowoczesnego przedszkola staje się spełnianie nowych funkcji wobec rodziców przedszkolaków w celu wykorzystania okoliczności wspierających rozwój dziecka w domu²²⁹. Współczesne przedszkole powinno być z założenia placówką otwartą. Pełna i prawidłowa realizacja celów, zadań i funkcji dzisiejszych przedszkoli jest możliwa tylko we współpracy z rodziną – podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka. Należy zatem ustalić rodzaje i częstotliwość kontaktów z rodzicami (bezpośrednie, pośrednie, grupowe, indywidualne, obowiązkowe i z dobrowolnym udziałem, z udziałem dzieci i bez ich udziału,

²²⁶ A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2002, s. 351.

²²⁷ M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna...*, s. 49.

²²⁸ D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego dziecka. Założenia, treści, organizacja*, Zielona Góra 1996, s. 73.

²²⁹ Ibidem.

tradycyjne i niekonwencjonalne w formie, kontakty pisemne i rozmowy) i wypełnić je atrakcyjnymi treściami, a także wybrać dominujące sposoby porozumiewania się²³⁰. Sytuacja taka zmierza bowiem, że i rodzice czują się podmiotami w edukacji przedszkolnej.

Prawdziwe partnerstwo i współpraca wcale nie są łatwe. Rodzice często nie zdają sobie sprawy z konieczności zacieśniania więzi i nawiązywania kontaktów z nauczycielem. Bywa również tak, że nauczyciel nie potrafi nawiązać kontaktów z rodzicami wychowanków lub nieodpowiednim zachowaniem zraża ich do siebie. Jednak zdecydowana większość nauczycieli z uznaniem i szacunkiem odnosi się do rodziców swoich wychowanków i potrafi w nich dostrzec partnerów, z którymi podejmuje wspólne działania doskonalące umysły i serca przedszkolaków²³¹. Przedszkole na miarę współczesnych czasów jest placówką otwartą dla dzieci i uwzględniającą potrzeby i oczekiwania rodziców. Współczesne przedszkole nie boi się rodziców, nawet ich codziennego „zaglądania” w swoje działania, ponieważ wszystko, co czyni, czyni profesjonalnie z dbałością o holistyczny rozwój dziecka. Rodzice wychowanków z kolei nie postrzegają przedszkola jak bastionu, do którego nie mają dostępu. Przeciwnie, wiedzą, że mogą, a nawet powinni być w przedszkolu, dyskutować, doradzać, zmieniać je. Wiedzą, że są potrzebni. Rozumieją, że są nieodzownymi partnerami instytucjonalnych wychowawców swoich dzieci.

Konkludując rozważania trzeciego rozdziału niniejszej pracy, należy zauważyć iż nauczyciel, który dobrze poznał dziecko, wraz ze specjalistami, którzy mogli obserwować zachowanie dziecka w wybranych sytuacjach zadaniowych i podczas zabaw dowolnych, mogą wspólnie opracować plan pracy z dzieckiem. Jednak nawet najlepiej przygotowany i współpracujący ze sobą team specjalistów nie może podjąć działań bez porozumienia z jeszcze jednym, jakże ważnym podmiotem, jakim są rodzice dziecka. Wobec powyższego tylko wspólne działania wychowawcy, specjalistów i rodziców wychowanka będą miały szanse powodzenia. Tym bardziej, że dziecko w wieku przedszkolnym, o czym pisano już wcześniej nie powinno doświadczać terapii w oderwaniu od swojego środowiska wychowawczego, ponieważ to w nim właśnie musi funkcjonować i z grupą rówieśniczą budować poprawne relacje. W zadaniu tym,

²³⁰ G. Gajewska, *Współdziałanie pedagogów z rodzicami w procesie opieki, wychowania i kształcenia młodzieży. Fikcja czy rzeczywistość*, [w:] G. Gajewska, A. Szczęsna, D. Doliński (red.), *Warsztat pracy pedagoga. Zeszyt III*, Zielona Góra 2000, s. 68.

²³¹ M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna...*, s. 129.

zdaniem autorki niniejszej rozprawy pomóc może socjoterapia, gdyż jako metoda pracy z dzieckiem wykorzystuje atrakcyjność kontaktów rówieśniczych, opierając oddziaływania pomocowe na procesie grupowym. Dobrze zatem skonstruowany program socjoterapeutyczny, pozytywnie zaopiniowany przez rodziców i realizowany wspólnie z nauczycielem przez team specjalistyczny, może okazać się skuteczną pomocą dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym.

ROZDZIAŁ IV

SOCJOTERAPIA W PRZEDSZKOLU – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE, PROJEKTY BADAŃ, ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

W literaturze dotyczącej działań socjoterapeutycznych z dziećmi i młodzieżą, napotkać można wiele różnych definicji. Część z nich odwołuje się do form aktywności pedagogicznej, część do form oddziaływania psychologicznego, a jeszcze inne łączą ze sobą te dwa sposoby oddziaływania na człowieka. Socjoterapia staje się coraz bardziej powszechna w pracy z dziećmi i młodzieżą. Jednostki wyalienowane, wycofane społecznie, brak umiejętności porozumiewania się z drugim człowiekiem, liczne problemy i zaburzenia zachowania wymagają odpowiedniego działania terapeutycznego, ponieważ wynikają z braku umiejętności odnalezienia się w sytuacjach życia społecznego. Dla tej grupy właśnie socjoterapia może okazać się skuteczną metodą oddziaływań. Socjoterapia może mieć istotny wpływ na budowanie systemu wartości człowieka. Ponadto umożliwia dokonywanie samodzielnych wyborów, pomaga poznać i zrozumieć siebie oraz innych ludzi, uczy także współdziałania i współpracy. W trakcie zajęć socjoterapeutycznych pojawia się bowiem okazja do przekazywania przez uczestniczące w nich osoby, swoich życzeń, opinii, czy uwag, które z różnych względów nie zostałyby zakomunikowane w inny sposób. Oddziaływania socjoterapeutyczne są coraz częściej stosowane w przedszkolach, szkołach, domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych i tym podobnych placówkach wychowawczych.

Jak przekonuje Ewa Grudziewska, dzięki socjoterapii, w wyniku ukierunkowanych procesów percepcji i ekspresji, może następować zmiana oraz integracja osobowości jednostki. Wszelkie zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym powinny stać się powszechnie stosowaną formą oddziaływań w szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, czy resocjalizacyjnych, gdyż stwarzają wychowankom sposobność odkrycia i rozwijania zainteresowań, umożliwiając jednocześnie ekspresję nierozwiązanych dotąd konfliktów wewnętrznych²³².

²³² E. Grudziewska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2015, s. 8.

Na treść prezentowanego rozdziału pracy składają się: w części pierwszej, teoretyczne rozważania na temat socjoterapii w oparciu o wybraną literaturę przedmiotu, część druga z kolei definicje socjoterapii związane ściśle z działalnością w obszarze oświaty, w trzeciej części autorka przekonuje do konieczności zastosowania wybranych form sztuki w socjoterapii dziecka w przedszkolu.

4.1 Socjoterapia jako jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Pojęcie socjoterapia (łac. *socius* – towarzysz) najwcześniej pojawiło się w psychiatrii, gdzie rozumiane było jako „metoda, która stawia sobie za zadanie niedopuszczenie do wyizolowania chorego z życia, a jeśli do tego już doszło, włączenie go do tego życia z powrotem, uwzględniając i wykorzystując do tego celu wszystkie czynniki socjalne”²³³.

Obecnie socjoterapia jest ważnym i obecnym w świadomości społecznej pojęciem, które odnosi się do formy grupowego oddziaływania o pomocowym charakterze. Posługują się nim zarówno nauczyciele, pedagodzy, pracownicy socjalni, resocjalizatorzy, jak i psychologowie, choć zapewne nie wyczerpuje to licznych profesji, które mogą być zawodowo powiązane z socjoterapią. Analizując różne definicje i sposoby praktykowania socjoterapii, zauważyć można kilka podstawowych trendów w tym zakresie. Po pierwsze, rozróżnia się obszary praktyczne, w których jest ona realizowana i w związku z tym grupy docelowe; po drugie, akcentuje się szerokie, lub wąskie ujęcia socjoterapii; po trzecie wreszcie, spotyka się próby wykazania, czym socjoterapia z pewnością nie jest. Odnosząc się do obszarów praktycznych należy wskazać, iż socjoterapia funkcjonuje w medycynie (głównie w psychiatrii), pomocy społecznej, resocjalizacji oświacie. Odmienność tych środowisk czyni praktykę bardzo różną, ale przede wszystkim przyczynia się do odmiennego określania celów socjoterapii²³⁴.

Najszersze rozumienie socjoterapii jako formy pomocy wiąże się ze wskazaniem, że socjoterapia odbywa się w społeczności stworzonej po to, aby dostarczać bodźców społecznych

²³³ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Wyd. Rubikon, Kraków 2007, s. 12.

²³⁴ B. Jankowiak, E. Soroko, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej* [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 34.

do poprawienia funkcjonowania, głównie w obszarze relacji interpersonalnych. W tym nurcie podkreśla się, że socjoterapia wywodzi się z nurtu nauk społecznych, takich jak praca społeczna, pedagogika społeczna, socjologia, prawo, czy psychologia. Celem pracy socjoterapeutycznej jest dostarczenie lepszych warunków do rozwoju kompetencji społecznych i osobistych – warunków lepszych od tych, w których do tej pory przebywała osoba uczestnicząca w socjoterapii. Socjoterapia w tym sensie wspomaga rozwój, głównie społeczny i koryguje braki w tym zakresie, co dzieje się w specyficznych warunkach społecznych²³⁵. Maria John-Borys analizując różne definicje socjoterapii podaje, iż ich wspólnym elementem jest akcentowanie roli zorganizowanego środowiska (grupy) i relacji społecznych²³⁶. Środowisko socjoterapeutyczne, jak podaje wymieniona autorka pełni funkcję leczącą, ale również wspomagającą rozwój.

Jak wynika z powyższych rozważań, zasadne wydaje się stwierdzenie Ewy Kasperek-Golimowskiej, że socjoterapia to pojęcie, któremu nadaje się różne znaczenia w zależności od dyscypliny naukowej i podejścia teoretycznego, które stanowi podstawę rozważań nad jej istotą. Wśród prezentowanych w literaturze przedmiotu definicji, można znaleźć ujmowanie socjoterapii jako: metody leczenia; metody korygowania zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży, która wykorzystuje oddziaływania społeczne i środowiskowe; procesu korekcyjnego o charakterze leczniczym, który polega na celowym stwarzaniu dzieciom i młodzieży warunków umożliwiających pojawienie się procesu socjoterapeutycznego, obejmującego zmianę sądów o rzeczywistości, sposobów zachowań i odreagowanie emocjonalne; formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która wykorzystuje w teorii i praktyce elementy psychoterapii, treningu interpersonalnego i psychoedukacji²³⁷.

Zofia Sobolewska następująco ujmuje cele socjoterapii: cele terapeutyczne – dostarczenie wzorców pożądanых relacji umożliwiających wypróbowanie i wyćwiczenie nowych, konstruktywnych zachowań oraz odreagowanie napięć emocjonalnych; cele edukacyjne – zapoznanie dzieci z zagadnieniami, które ułatwią funkcjonowanie społeczne oraz radzenie sobie z trudnymi sytuacjami i problemami; cele rozwojowe – wynikają z zadań rozwojowych

²³⁵ Ibidem.

²³⁶ M. John-Borys, *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?* [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005, s. 346-352.

²³⁷ E. Kasperek-Golimowska, *Socjoterapia a zdrowie*, [w:] B. Jankowiak (red.) *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. UAM, Poznań 2014, s. 59.

związanych z wiekiem uczestników²³⁸. Z kolei Maciej Wilk wyróżnia w socjoterapii dwa podstawowe cele rozumiane jako intencjonalne działania socjoterapeuty wobec dzieci i młodzieży. Są to: cele rozwojowe – wszelkie oddziaływania odpowiadające na potrzeby rozwojowe człowieka, wzmacnianie możliwości realizacji zadań rozwojowych, ułatwianie funkcjonowania w sytuacji kryzysów rozwojowych; cele psychoedukacyjne – odreagowywanie napięć psychicznych, uczenie się bardziej adekwatnych zachowań, odkrywanie zasobów jednostki, zdobywanie wiedzy o sobie i otaczającym świecie interpersonalnym²³⁹.

Można zatem przyjąć za Katarzyną Waszyńską, iż istotą socjoterapii jest inicjowanie i wspomaganie procesu zmian w zakresie schematów myślowych, wzorów reagowania emocjonalnego, reakcji i zachowań u uczestników grupy. Możliwe jest to wskutek pojawienia się procesu socjoterapeutycznego, a więc korekcyjnego i kreacyjnego oddziaływania grupy na poszczególnych jej członków przy pomocy i aktywnym udziale prowadzącego grupę. Cele socjoterapii, wydają się być również w wielu obszarach zbieżne z innymi formami pomocy psychologicznej, między innymi: promocji zdrowia, prewencji, psychoterapii²⁴⁰.

Pomoc psychologiczna (a jak już wcześniej zauważono, socjoterapia jest jedną z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej) jest szczególnym rodzajem interakcji między osobą pomagającą a wspomaganiem. W tym społecznym układzie strona pomagająca może być reprezentowana przez jedną osobę, lub grupę osób; również strona wspomagana może być reprezentowana przez jedną osobę, grupę osób lub instytucję. Celem tych działań jest korzyść innych ludzi²⁴¹.

Biorąc pod uwagę analizę pojęć związanych z terminem socjoterapii, jej zakres oraz cele, istotne wydaje się przyjrzenie się osobie socjoterapeuty. Jest to bowiem osoba w dużej mierze odpowiedzialna za inicjowanie procesów społecznych w grupie. Zatem zarówno wiedza, jak i umiejętności socjoterapeuty w istotny sposób będą wpływać na proces socjoterapii.

²³⁸ Z. Sobolewska, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży – zasady projektowania zajęć*, Wyd. OPTA, Warszawa 1993, s. 36.

²³⁹ M. Wilk, *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*, GWP Sp. z o.o., Gdańsk 2014, s. 27.

²⁴⁰ K. Waszyńska, *Socjoterapeuta: osoba i specjalista. Kompetencje i kwalifikacje socjoterapeuty*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 107.

²⁴¹ Ibidem.

4.2 Socjoterapeuta – skutecznie pomagający „towarzysz”

Każdy terapeuta ma przed sobą konkretne zadanie i cel – pomagać. Czyni to za pomocą odpowiednio dobranych metod i form pracy. Jednak sama znajomość tychże, nie warunkuje jeszcze sukcesu. W pracy socjoterapeutycznej bowiem, prowadzący jest, na różnych etapach relacji pomagania, źródłem, narzędziem i przedmiotem zmian. Pracuje w dużej mierze sobą – swoimi zasobami i umiejętnościami, opierając się na wiedzy i doświadczeniu. Dlatego tak ważne są jego kompetencje, samoświadomość i otwartość. Za Barbarą Okun przyjąć można, iż model relacji pomagania w przypadku socjoterapii ma trzy zintegrowane ze sobą wymiary. Znajomość etapów relacji pomagania, procesów pojawiających się w pracy z grupą, a także otwartość i umiejętność radzenia sobie z występującymi zjawiskami i trudnościami w prowadzeniu grupy, stanowią istotny aspekt w pracy socjoterapeuty²⁴².

Pierwsza faza modelu pomagania polega na budowaniu zaufania, otwartości i więzi pomiędzy socjoterapeutą a członkami grupy, jak też i wśród samych uczestników. Trzeba jednak pamiętać, że w pracy z grupą na tym etapie mogą pojawić się trudności takie jak: negatywne nastawienie niektórych członków grupy wobec siebie, lub wobec prowadzącego; próby naruszania zasad współpracy; próby prowokowania socjoterapeuty.

Kiedy jednak zostanie już zbudowana relacja, ustalony kontrakt i zasady pracy, sprecyzowane wspólne cele, kolejnym etapem jest wybranie odpowiednich strategii, kierunków działania, metod i technik pracy. Jarosław Jagieła, ujmując ten moment następująco: „Oznacza to, że prowadzący zajęcia, pozostając w dobrej relacji z grupą, inicjuje różnego rodzaju działania, które mają stworzyć okazję do osiągnięcia celów socjoterapii”²⁴³. Warto w tym momencie podkreślić, iż znajomość takich metod jak: psychodrama, metody arteterapeutyczne, dialog terapeutyczny, burza mózgów, zabawa oraz umiejętność ich zastosowania stanowią o warsztacie zawodowym socjoterapeuty²⁴⁴.

Aby osoba pomagająca mogła pewnie posługiwać się zróżnicowanymi strategiami, musi być zdolna do kontaktu z innymi ludźmi na płaszczyźnie afektywnej, poznawczej oraz

²⁴² B. Okun, *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Wyd. Instytutu Psychologii Zdrowia, Warszawa 2002, s. 21.

²⁴³ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole...*, s. 81.

²⁴⁴ K. Waszyńska, *Socjoterapeuta...*, s. 108.

behawioralnej. W związku z tym, jak podaje Okun, muszą nieustannie pogłębiać zrozumienie samych siebie i rozwijać świadomość własnego systemu wartości, aby zdawać sobie sprawę z własnych problemów i oddzielać je od potrzeb i problemów klientów²⁴⁵. Jak podkreśla Jagieła, należy pamiętać, że poszczególne metody i techniki socjoterapeutyczne są wtórne w stosunku do samej relacji terapeutycznej, która odgrywa, jak w każdym rodzaju pomocy psychologicznej, zawsze pierwszoplanową rolę²⁴⁶.

B. Okun uważa, że model pomagania opiera się na założeniach teoretycznych psychologii egzystencjalnej i behawioryzmu, które są aktualne również dla socjoterapii, a są to następujące założenia:

1. Ludzie są zdolni do podejmowania własnych decyzji, ponoszą za nie odpowiedzialność.
2. Ludzie pozostają w pewnym stopniu pod wpływem środowiska, lecz są w stanie kierować swym życiem bardziej, niż im się to wydaje.
3. Zawsze istnieje jakiś wybór, nawet jeśli jest on ograniczony.
4. Ludzie są zdolni do uczenia się nowych zachowań i oduczania starych.
5. Ludzie ponoszą wewnętrzne i społeczne konsekwencje własnych działań – pełnią one funkcję wzmocnień (kar i nagród)²⁴⁷.

Socjoterapeuta, który inicjuje warunki do powstania zmian u poszczególnych członków grupy, sam musi wierzyć i akceptować przedstawione wyżej założenia. Nie można skutecznie wspierać i motywować kogoś w kierunku zmiany dotychczasowych zachowań, jeśli samemu wątpi się w takie możliwości. Doświadczony socjoterapeuta powinien być również świadomy celów swojej pracy, możliwości i ograniczeń z nią związanych, jak też gotowy do ciągłego kształcenia się lub dzielenia się swą wiedzą i wątpliwościami z innymi profesjonalistami.

Z kolei Jagieła sugeruje, iż kompetencje socjoterapeuty można analizować w kilku wymiarach: wykształcenie i kwalifikacje – ukończenie studiów psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych lub pokrewnych oraz podyplomowe szkolenia z socjoterapii; cechy osobiste i umiejętności, które stanowią fundament i bazę pracy w relacji pomagania. Należą do nich: umiejętność nawiązywania kontaktu, zdolność do efektywnego komunikowania się,

²⁴⁵ B. Okun, *Skuteczna pomoc...*, s. 22.

²⁴⁶ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole...*, s. 81.

²⁴⁷ B. Okun, *Skuteczna pomoc...*, s. 23.

posiadanie dobrej woli i troski, gotowość ujawniania własnych emocji, dawanie dobrego przykładu innym, otwartość, tolerancja, umiejętność przyjmowania krytyki od uczestników zajęć, samoświadomość, gotowość do udzielania pomocy, poczucie humoru, dobra kondycja fizyczna i wewnętrzna siła, empatia²⁴⁸. Do wymienionej listy pożądaných u terapeuty cech, Marianne Schneider Corey i Gerald Corey, dodają jeszcze dodatkowe właściwości przydatne w prowadzeniu grup. Są to: odwaga; gotowość do modelowania – uczenie przez dawanie przykładu; emocjonalna obecność w grupie; wiara w proces grupowy; pogłębianie świadomości swojego zaplecza kulturowego; nieprzyjmowanie postawy obronnej podczas ataków²⁴⁹. Wymienieni autorzy podają również kilka aspektów, na które powinni zwrócić uwagę prowadzący grupę:

- ważne, aby prowadzący posiadał teoretyczne podstawy swej pracy. Pomoże mu to zrozumieć i wyjaśnić procesy zachodzące w grupie;

- osobowość, kompetencje i cechy prowadzącego są najistotniejszymi zmiennymi jeśli chodzi o efektywność pracy;
- profesjonalista dysponuje wiedzą z zakresu psychologii małych grup oraz niezbędnymi w tej pracy umiejętnościami;
- oprócz wiedzy akademickiej niezbędne są także umiejętności nabyte podczas dodatkowych szkoleń i doświadczenie;
- odczucia reakcje prowadzącego wpływają również na proces grupowy;
- każdy socjoterapeuta ma swój własny styl prowadzenia grupy. Refleksja nad tym, jak wpływa on na proces grupowy i efekt pracy z grupą, pomaga uniknąć wielu problemów i trudności²⁵⁰.

Socjoterapeuta zatem, to nie tylko osoba, która modeluje działania grupy, ale również bardzo mocno pracuje nad sobą. Praca nad sobą ułatwia bowiem rozpoznawanie własnych potrzeb i uczuć pojawiających się podczas pracy z grupą, a tym samym przyczyniają się do skuteczności procesu pomagania. Zadawanie sobie pytań dotyczących swej pracy, a także dyskusje i omawianie ich z innymi socjoterapeutkami rozwijają wrażliwość i umożliwiają budowanie relacji opartych na szacunku, zaufaniu i akceptacji. Przedstawione przez autorkę niniejszej rozprawy cechy

²⁴⁸ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole...*, s. 83.

²⁴⁹ M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupa. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Wyd. Instytutu Psychologii Zdrowia, Warszawa 2002, s. 72-76.

²⁵⁰ Ibidem.

socjoterapeuty wymieniane przez wybranych przedstawicieli literatury przedmiotu, są zaledwie komponentami niezbędnymi. Nie sposób bowiem wskazać na wszystkie składowe socjoterapeuty-profesjonalisty. Żaden specjalista nie jest dość dobry, by mógł przestać się uczyć. Grupa uczy się od socjoterapeuty, a socjoterapeuta uczy się od grupy. Ta umiejętność pozwala bogacić warsztat pracy i poznać samego siebie, innych oraz swoje możliwości i ograniczenia.

4.3 Socjoterapia w przedszkolu – wyzwanie współczesnej edukacji

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego²⁵¹ w obszarze rozwoju społecznego dziecka podaje, iż zadaniem nauczyciela jest tworzenie okazji i przestrzeni do doświadczeń i uczestnictwa w relacjach społecznych z poszanowaniem własnych i cudzych wartości. Budowanie przynależności do grupy dziecięcej, świadomość bycia częścią rodziny, dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, umożliwiają zobaczenie siebie w różnych rolach społecznych i podejmowanie właściwych dla tych ról zachowań²⁵².

Grupa przedszkolna jest specyficzną formacją społeczną ukonstytuowaną na zasadzie doboru, gdzie znaczącym wskaźnikiem jest data urodzenia dziecka, a więc jego wiek, który determinuje przyjęcie do określonej grupy przedszkolnej, a także klasy szkolnej²⁵³. Grupa rówieśnicza może zatem stanowić grupę terapeutyczną, ponieważ, jak piszą Marek Konopczyński i Adam Ambrozik „celem podstawowym socjoterapeutycznych zajęć grupowych jest oddziaływanie na uczestników poprzez wpływ interakcji międzyludzkich mających za zadanie zmiany wadliwych postaw społecznych, reakcji emocjonalnych i behawioralnych oraz percepcji własnej osoby i otoczenia”.²⁵⁴ W grupie przedszkolnej funkcjonują określone prawa i reguły, których przedszkolacy powinni przestrzegać. Ponadto każda grupa społeczna, także przedszkolna charakteryzuje się pewną strukturą i specyficzną dynamiką, nieustannie rozwija się i zmienia. Dziecko w wieku przedszkolnym przejawiające zaburzenia zachowania nie może doświadczać terapii w oderwaniu od swojego środowiska wychowawczego, ponieważ to właśnie

²⁵¹ Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego z dnia 14 lutego 2017 roku.

²⁵² T. Radomska, *Nowa podstawa programowa...*, s. 29.

²⁵³ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2009, s. 48.

²⁵⁴ M. Konopczyński, A. Ambroziak, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009, s. 51.

w nim musi funkcjonować i to właśnie z grupą rówieśniczą musi budować poprawne kontakty interpersonalne, w czym może pomóc socjoterapia, gdyż jako metoda pracy z dzieckiem wykorzystuje atrakcyjność kontaktów rówieśniczych, opierając oddziaływania pomocowe na procesie grupowym. Pomocna w tym przypadku może okazać się socjoterapia, gdyż jako metoda pracy z dzieckiem, wykorzystuje atrakcyjność kontaktów rówieśniczych, opierając oddziaływania pomocowe na procesie grupowym.

O potrzebie zastosowania socjoterapii w grupie przedszkolnej pisała Iwona Dąbrowska-Jabłońska²⁵⁵. Autorka zachęca nauczycieli, terapeutów do stosowania socjoterapii w przypadku pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania. Zwraca również uwagę na możliwość wykorzystania socjoterapii w korygowaniu doświadczeń urazowych. Interesująco na temat zastosowania zajęć wypowiada się Ewa Jastrun²⁵⁶, twierdząc, że wszelkie działania należy podejmować z rozważą, w oparciu o dokładnie dokonaną diagnozę i odpowiednio dobraną grupę terapeutyczną. Przykładowy program profilaktyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym znajduje się w pozycji Katarzyny Sawickiej²⁵⁷. Podaje on ogólne zalecenia i wytyczne do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych. Próby opisanie wskazań do realizacji i efektów zajęć socjoterapeutycznych w przedszkolu podjęła się również Beata Kamińska²⁵⁸.

W socjoterapii przyjmuje się, że korekta zaburzeń zachowania będzie dokonywać się wskutek organizowania takich sytuacji społecznych w czasie zajęć grupowych, podczas których uczestnicy będą mieli okazję do korekty oraz kompensacji swoich wcześniejszych doświadczeń traumatycznych i emocjonalnych, co spowoduje, że w konsekwencji nauczą się nowych sposobów reagowania²⁵⁹. Najszersze rozumienie socjoterapii jako formy pomocy wiąże się ze stwierdzeniem, że socjoterapia odbywa się w społeczności stworzonej po to, aby dostarczać społecznych bodźców do poprawienia funkcjonowania, głównie w obszarze relacji interpersonalnych.

²⁵⁵ I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2007, s. 125-150.

²⁵⁶ E. Jastrun, *Socjoterapia: co trzeba, a czego nie wolno?*, „Świat Problemów” 2001, nr 7-8, s. 27-31.

²⁵⁷ K. Sawicka (red.), *Socjoterapia...*, s. 63.

²⁵⁸ B. Kamińska, *Elementy zajęć socjoterapeutycznych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 9, s. 702-705.

²⁵⁹ J. Jagiela, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2009, s. 25.

W definicjach socjoterapii w obszarze oświaty specyfikuje się wiele oddziaływań oraz typ problemów, w których oddziaływania socjoterapeutyczne będą miały zastosowanie²⁶⁰. W niniejszych rozważaniach za obowiązującą przyjmuję definicję Katarzyny Sawickiej²⁶¹ według której socjoterapia, „to metoda leczenia zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych, adresowana do dzieci i młodzieży w toku spotkań grupowych”. Istota socjoterapii polega głównie na realizacji celów terapeutycznych. Proces interwencji socjoterapeutycznej może być spowodowany cierpieniem psychicznym dziecka, które ma kłopoty lub jego zachowanie powoduje wysokie straty jaki ponosi otoczenie społeczne²⁶².

W terapii wychodzi się z założenia, że trudne zachowania dzieci i młodzieży mają swoje tło psychiczne. Towarzyszą im przykre emocje takie jak lęk, poczucie winy, niepokoju, gniew, złość, osamotnienie oraz określone, najczęściej negatywne sądy poznawcze na temat własnej osoby. Dziecko ma wówczas lęki przed niepowodzeniem, izoluje się, nie ufa ludziom, broni się przed własnymi doznaniem emocjonalnymi i emocjami innych. Może także szukać samopotwierdzenia naruszając prawa innych lub prezentując wrogie zachowania wobec siebie i otoczenia. Zachowania te na ogół nie są zgodne z oczekiwaniami dorosłych i często szkodliwe dla samego dziecka (np. zachowanie agresywne). Zaburzenia te ujawniają się jako zaburzenia w relacjach: dziecko – dorośli, dziecko – rówieśnicy, dziecko – zadanie, dziecko – do samego siebie²⁶³. Terapeutyczny charakter socjoterapii polega na organizowaniu takich sytuacji społecznych podczas spotkań grupowych które: po pierwsze – dostarczą uczestnikom zajęć doświadczeń korekcyjnych przeciwstawnych doznany urazom oraz doświadczeń kompensujących doświadczenia deprywacyjne, hamujące rozwój emocjonalny i społeczny; po drugie – sprzyjać będą odreagowaniu napięć emocjonalnych i posłużą uczeniu się nowych umiejętności psychologicznych²⁶⁴.

Socjoterapia rozumiana jako terapia poprzez przebywanie w zorganizowanej grupie społecznej, dopuszcza stosowanie wielu form terapeutycznych mających na celu poprawę stanu

²⁶⁰ B. Jankowiak, E. Soroko, *Socjoterapia jako forma...*, s. 40.

²⁶¹ K. Sawicka, *Socjoterapia...*, s. 10.

²⁶² Ibidem, s. 26.

²⁶³ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*, Gdańsk 2000, s. 16.

²⁶⁴ Ibidem, s 17-19.

psychofizycznego jej odbiorców.²⁶⁵ Jedną z preferowanych w procesie socjoterapeutycznym form wyrazu jest rysunek. Rysunki oraz inne formy plastyczne są ważną formą wypowiedzi dla osób mających trudności w werbalizacji. W wytworach plastycznych uczestnicy socjoterapii mają zapewnioną swobodę, mogą wyrazić siebie i swoje emocje, wyrazić plastycznie doznane urazy i konfrontacje, które transformują negatywne doświadczenia w pozytywne, uwolnić się od napięć. Prace plastyczne mogą być abstrakcyjne. Inne techniki wykorzystywane w socjoterapii to: psychodrama, pantomima, gry i zabawy ruchowe oraz psychologiczne, ćwiczenia i techniki wyobrażeniowe, dzielenie się własnym doświadczeniem, poszukiwanie wspólnych, konstruktywnych rozwiązań poprzez stosowanie różnych technik, muzyka i śpiew.

Wszystkie z wyżej wymienionych elementów z powodzeniem mogą być stosowane w przedszkolu, zwłaszcza zaś techniki artystyczne, ponieważ stanowią one element wychowania estetycznego i są najbardziej bliskie dzieciom w wieku przedszkolnym²⁶⁶. W potocznym rozumieniu, jak pisze Irena Wojnar²⁶⁷, wychowanie estetyczne, to tyle, co kształcenie estetycznej wrażliwości, estetycznej kultury, kojarzy się więc ono z wychowaniem przez sztukę. Sztuka, jak żaden inny środek wychowawczy, towarzyszy człowiekowi przez całe życie, stając się źródłem wciąż nowych doznań, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym, potwierdzeniem własnej osobowości w aktach twórczych. Twórczość dziecka jest tą wartością w jego życiu, która sprzyja nie tylko poznaniu, działaniu i odczuwaniu, ale także komunikowaniu się z drugim człowiekiem. . Może stać się zarówno postawą wobec świata, jak i stylem życia²⁶⁸. Muzyka, zabawa, taniec, słowo, gest oraz barwna plama przyczyniają się do artystycznego i społecznego rozwoju dzieci, poprzez stworzenie możliwości wzajemnego poznawania członków grupy, dają poczucie bezpieczeństwa, budzą zaufanie do innych i samego siebie²⁶⁹. Wprowadzanie sztuki do pracy dydaktyczno-wychowawczej powoduje zmniejszenie elementu współzawodnictwa, rozwija natomiast zaangażowanie, wrażliwość i współdziałanie w zespole. Dlatego dla nauczyciela-terapeuty ta forma oddziaływań jest znacząca i często wykorzystywana. Włączenie

²⁶⁵ E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 16.

²⁶⁶ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, WSiP, Warszawa 1990, s. 71.

²⁶⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1984, s. 15.

²⁶⁸ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka*, Wyd. Eruditus, Poznań 2006, s. 50.

²⁶⁹ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulowaniu rozwoju dziecka*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 71.

sztuki do procesu oddziaływań naprawczo-korekcyjnych i wychowawczych uwidacznia się jako usprawnienie zaburzonych funkcji psychicznych „zaangażowanych” w proces uczenia się. Natomiast oddziaływanie na osobowość dziecka uwidacznia się w budzeniu motywacji do nauki i wiary we własne możliwości, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji²⁷⁰.

O możliwości wykorzystania sztuki w procesie socjoterapii pisały: Maja Stańko-Kaczmarek (*Zastosowanie metod arteterapeutycznych w socjoterapii dzieci i młodzieży*), Aleksandra Załustowicz (*Wizualizacja w socjoterapii*) oraz Jolanta Enko (*Twórczość w socjoterapii*)²⁷¹. Wyżej wymienione autorki na podstawie prowadzonych przez siebie badań, wykazały przede wszystkim potencjał, jaki drzemie w technikach arteterapeutycznych i wyobrażeniowych, który może prowadzić do przywrócenia wiary w samego siebie, podniesienia samooceny, jak również jest pomocny w pokonywaniu wszelkich trudności. Odrębnie można traktować pozycję wydawniczą Joanny Gładyszewskiej-Cylulko²⁷², która prezentuje wyniki swojego autorskiego programu wizualizacji z wybranymi elementami arteterapii wykorzystywany w pracy z dziećmi nieśmiałymi.

Na przestrzeni ostatnich lat pojawiło się wiele opracowań dotyczących zastosowania socjoterapii w pracy z różnymi grupami potrzebującymi pomocy i wsparcia. Program socjoterapeutyczny do pracy z dziećmi opracowały również Elżbieta Chwałek (tytuł programu „Ja wśród innych”) oraz Anna Łuszczak (tytuł programu „Jestem wartościowym człowiekiem”)²⁷³ oraz Paulina Kroszyńska-Brągiel („Zdobytamy nowe lądy”- program socjoterapeutyczny dla dzieci nieśmiałych), Katarzyna Klonowska („Pokonamy razem złość”- program socjoterapeutyczny dla dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiających zachowania agresywne), Marta Witkowska i Ilona Olesińska („Jestem niepowtarzalny”- program socjoterapeutyczny z elementami zabawy dla dzieci nieśmiałych w młodszym wieku szkolnym)²⁷⁴. Autorka niniejszej rozprawy pragnie jednak podkreślić, iż tylko jeden

²⁷⁰ M. Knapik, W. A. Sacher, *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004, s. 104.

²⁷¹ Zob. B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.

²⁷² J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2012.

²⁷³ Zob. E. Grudziwska, *Socjoterapia w pracy...* cz. 2, s. 51-125.

²⁷⁴ Zob. E. Grudziwska, *Socjoterapia w pracy...* cz. 1, s. 33-152.

z wymienianych programów realizowany był w przedszkolu (E. Chwałek „Ja wśród innych”). Dodatkowo niezwykle ważnym elementem wydaje się fakt, iż wszystkie programy skierowane były do grupy dzieci liczącej 12-15 osób, autorka niniejszej rozprawy pragnie utworzyć program dla całej grupy przedszkolnej, to jest liczącej około 25 osób.

Jako odrębną propozycję należy traktować program socjoterapeutyczny autorstwa Hewilii Hetmańczyk. Głównym celem autorki było bowiem przygotowanie dzieci sześciu i siedmioletnich, pod względem emocjonalnym i społecznym do podjęcia obowiązku szkolnego. H. Hetmańczyk wielokrotnie podkreślała, że „pomoc w zlikwidowaniu różnorodnych symptomów zaburzeń zachowania jest niezbędna, aby dziecko bez większych problemów odnalazło swoje miejsce w nowym środowisku, jakim jest szkoła”²⁷⁵. Badaniom opisywanego projektu badawczego poddano 17 dzieci z jednej grupy przedszkolnej „0”. Zajęcia w programie, jak podkreślała autorka, ze względu na swoją różnorodność mogły być przeznaczone zarówno dla dzieci zahamowanych, jak i nadpobudliwych, a także zrównoważonych emocjonalnie. W skład społeczności socjoterapeutycznej omawianego projektu weszły dzieci sześciu i siedmioletnie z bardzo różnorodnymi, często skrajnymi zaburzeniami zachowania. W grupie znajdowały się także dzieci, których przystosowanie społeczne było jak najbardziej prawidłowe i nie odbiegało od normy. H. Hetmańczyk uważa bowiem, że kontakty zachodzące między członkami grupy pełnią funkcję leczniczą²⁷⁶. W związku z tym założono, że kontakty dzieci z zaburzeniami zachowania z dziećmi nie sprawiającymi kłopotów, przyniosą oczekiwane rezultaty. Porównanie wyników badań początkowych i końcowych dzieci, pozwalają na wysnucie wniosku, iż celowo dobrane metody i formy oddziaływań socjoterapeutycznych przynoszą pozytywne skutki dla dzieci nieśmiałych, nadpobudliwych, jak i całej grupy rówieśniczej. Doświadczenia z realizacji programu pokazują, że najlepszym rozwiązaniem, jak twierdzi ich autorka, byłoby rozpoczęcie pracy z grupą sześciolatków już na początku roku szkolnego. Autorka podkreśla, iż przedszkole powinno być miejscem, w którym można, a nawet trzeba uzupełniać lub korygować emocjonalne i społeczne umiejętności dzieci. W związku z tym nauczyciele powinni zwracać baczną uwagę

²⁷⁵ H. Hetmańczyk, *Metody zapobiegające nieprzystosowaniu społeczno-emocjonalnemu u dzieci rozpoczynających edukację szkolną*, [w:], *Výchova v pedagogickom vyskume a praxi*, Zborník z medzinarodnej vedeckej konferencie zo dna 31. Januara 2008, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava 2008, s. 125.

²⁷⁶ Ibidem, s. 127.

nie tylko na rozwój umysłowy dzieci, ale poszerzać swój plan pracy o cele kształcenia, zapewniające prawidłowe funkcjonowanie społeczno-emocjonalne²⁷⁷. Przytaczany projekt jest dla autorki niniejszej rozprawy doktorskiej niezwykle istotny, ponieważ przebiegał w warunkach podobnych do zaprojektowanych przez nią badań (najstarsza grupa przedszkolna, zaangażowanie w proces socjoterapii całej grupy rówieśniczej, praca z dziećmi nieśmiałymi i nadpobudliwymi). Różnica polegać będzie jedynie na doborze metod i form oddziaływania terapeutycznego, gdzie na pierwszy plan wysuną się działania artystyczne wychowanków.

W związku z poczynionymi wyżej rozważaniami, należy zauważyć, że socjoterapia wciąż jeszcze nie zakorzeniła się w wychowaniu przedszkolnym. Owszem, jest metodą wspierania dzieci, ale terapia odbywa się w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ośrodkach pomocy rodzinie, czy też na świetlicach terapeutycznych. Nadal brakuje ogólnodostępnych programów do pracy socjoterapeutycznej realizowanej w przedszkolu, a jeżeli już się pojawiają, dotyczą pracy z małą grupą. Takie programy z pewnością jednak są potrzebne. Na ten fakt wskazywać może również spora liczba nauczycieli przedszkolnych kończących studia podyplomowe i kursy doskonalące z zakresu socjoterapii. Zasadne w takim stanie rzeczy wydaje się stworzenie programu socjoterapeutycznego, który w swojej pracy mogliby wykorzystać wykwalifikowani nauczyciele przedszkola, aby być pierwszą pomocą również w przypadku nadpobudliwości i nieśmiałości swoich podopiecznych. Bardzo pożądane jest również opracowanie i przedstawienie wychowawcom odpowiednich narzędzi diagnostycznych do diagnozowania zachowań dzieci i „wyłapywanie” dzieci z problemami, ponieważ właściwie przeprowadzona diagnoza warunkuje dobranie odpowiednich oddziaływań terapeutycznych.

4.4 Sztuka środkiem w socjoterapii małego dziecka

Większość dzieci bierze udział w zajęciach socjoterapeutycznych ze względu na rozmaite trudności, które przejawiają się w sposób najbardziej widoczny w ich zachowaniu. Różnego rodzaju problemy natury społecznej ujawniają się w zachowaniach dzieci zarówno w grupie rówieśniczej, jak i na poziomie kontaktu osoby dorosłej z dzieckiem. Obecnie za najważniejsze

²⁷⁷ Ibidem, s. 134.

problemy dzieci uznaje się brak naturalnego uspołecznienia grupowego, przejawianie zachowań agresywnych, nieakceptowanych społecznie. Podkreśla się również, że symptomy zaburzeń lub skłonność do nieakceptowanych społecznie zachowań obserwuje się już w przedszkolu, zaś u progu wieku wczesnoszkolnego dzieci często przejawiają już zaburzenia zachowania, zwłaszcza zachowania nerwicowe, na które składają się między innymi: niezdolność koncentracji, nadpobudliwość ruchowa, nieadekwatne reakcje emocjonalne²⁷⁸.

Ogólną podstawą terapii jest założenie, że zachowania, myśli i emocje dzieci są wynikiem doświadczonych w przeszłości lub aktualnie trudnych sytuacji, wchodzących w interakcję z czynnikami biopsychologicznymi (takimi jak na przykład temperament); zgodnie z ustaleniami, że za rozwój i funkcjonowanie człowieka odpowiadają w połowie geny a w połowie środowisko. Zatem praca terapeutyczna na tym polu wymaga szerokiej wiedzy na temat rozwoju biopsychicznego i społecznego kontekstu funkcjonowania osób z tej grupy. Jednocześnie potrzebna jest znajomość wielu różnorodnych metod pracy oraz – przede wszystkim – umiejętności integracji tych dwóch obszarów w praktyce. Wśród różnorodnych form oddziaływania, które można zastosować w socjoterapii, są metody i techniki wywodzące się z terapii przez sztukę, zwanej arteterapia²⁷⁹.

Traktując socjoterapię jako formę terapii, w której kładzie się większy nacisk na czynniki interpersonalne i społeczno-środowiskowe niż intrapersonalne, można zauważyć, iż najbliższa jest jej struktura arteterapii grupowej. Bazuje ona bowiem w większym stopniu na dobroczynnym wpływie interakcji społecznych i relacji interpersonalnych niż metody, którymi posługują się arteterapeuci w pracy indywidualnej²⁸⁰. Proces socjoterapii może przebiegać w sposób częściowo analogiczny do procesu arteterapii, szczególnie w jej grupowej formie prowadzonej z dziećmi. Jednak socjoterapia jako korekcyjna forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ma charakter interdyscyplinarny, pośredni pomiędzy psychoterapią a psychoedukacją²⁸¹. Tym właśnie różni się od arteterapii, która ma przede wszystkim wymiar terapeutyczny. Zatem arteterapia może

²⁷⁸ M. Naumowicz, *Terapia muzyką i ruchem*, „Muzykoterapia Polska”, t. 2, nr 3, s. 60,

²⁷⁹ M. Stańko-Kaczmarek, *Zastosowanie metod arteterapeutycznych w socjoterapii dzieci i młodzieży*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 281.

²⁸⁰ Ibidem, s. 285.

²⁸¹ K. Sawicka, *Socjoterapia...*, s. 71.

zaoferować socjoterapii pewien nowy element działania, który w największym stopniu wpisuje się w zakres jej funkcji korekcyjnej²⁸². Wspólna twórczość stanowi również nowy wymiar w doświadczeniach grupy, ponieważ widząc prace swoje i innych uczestników, dzieci często je komentują słowami. Same działania również są przedmiotem rozmów, co może pomagać uruchamianiu procesów wglądowych. W wyniku działań twórczych powstaje wiele materiałów wizualnych i treści werbalnych, co ma dynamizujący wpływ na proces grupowy. Poza pracą indywidualną, wspólna aktywność, na przykład plastyczna, stwarza możliwość interakcji i współdziałania, czemu przypisuje się ważne znaczenie z perspektywy założeń socjoterapii²⁸³.

Koryna Opala-Wnuk podkreśla, iż pojęcie arteterapii jest wciąż jeszcze bardzo zawężone. Większość osób kojarzy je wyłącznie z pracą plastyczną, a co za tym idzie z pracą manualną, pomijając inne, istotne aspekty i możliwości rozwoju i terapii przez sztukę. Tylko wykorzystując cały jej potencjał, jesteśmy w stanie objąć stymulacją różnorodne problemy rozwojowe. Według wymienionej autorki praca staje się bardziej efektywna, jeśli jest realizowana na kilku poziomach równocześnie, a należą do nich: poziom manualny – poziom usprawniający dziecko ruchowo (kinestetycznie), dotyczący zwykle jednej części ciała. Na poziomie tym zastosować można wszystkie znane techniki arteterapeutyczne; poziom kinestetyczny – usprawnianie rozwoju oraz terapia zaburzeń, zahamowań i dysfunkcji poprzez ruch. Na tym poziomie najlepiej zastosować metodę dramy, czarny teatr i plastykę; poziom wyobraźniowy – polegający na utrzymaniu, pielęgnowaniu i rozszerzaniu wyobraźni twórczej, którą charakteryzuje się dziecko, na działaniu „poza schematem”. Na tym poziomie najlepiej sprawdzi się plastyka, ale warto też posługiwać się innymi technikami; poziom emocjonalny – to badanie, poznawanie i wyrażanie emocji; poziom sensomotoryczny – polegający na szeroko rozumianej integracji sensorycznej. Na tym poziomie sztuka łącząc formy, techniki i metody, daje możliwość wykorzystania wszystkich zmysłów, głównie dotyku, terapia zaś przez nią, w sposób podświadomy stymuluje słabą lub zaburzoną integrację sensoryczną; poziom podświadomy, najtrudniejszy z wszystkich wymienionych. By zniwelować niekorzystne napięcia w ciele dziecka wywołane lękami, depresjami, czy traumami, arteterapia posługuje się głównie technikami teatralnymi²⁸⁴. Warto

²⁸² M. Stańko-Kaczmarek, *Zastosowanie metod arteterapeutycznych...*, s. 287.

²⁸³ Ibidem.

²⁸⁴ K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom*, Wyd. Feeria, Łódź 2012, s. 10-16.

w tym miejscu przybliżyć rolę muzyki w socjoterapii. Jeżeli weźmiemy pod uwagę metody muzykoterapii: odreagowująco-wyobrażeniową, treningową, relaksacyjną, komunikatywną, kreatywną i psychodeliczną²⁸⁵, to z punktu widzenia oddziaływania socjoterapeutycznego, będzie nas interesować metoda kreatywna oraz komunikatywna²⁸⁶. Pierwsza podkreśla rolę komunikacji wewnątrzgrupowej oraz stwarzanie warunków do procesu socjalizacji, czyli nauki zachowań społecznych rozumianych jako umiejętność słuchania innych, współdziałania w ramach grupy, ale także nabywania umiejętności indywidualnego wyrażania emocji potrzeb w sposób akceptowany społecznie. Ponieważ metoda ta kładzie nacisk na muzykę jako komunikacji z otoczeniem i własnej wypowiedzi, bezpośrednio nawiązuje do założeń szkoły komunikacyjnej. Ponadto zakłada sposób prowadzenia terapii opierający się na muzykoterapii aktywnej i grupowej. Druga z metod zwraca natomiast szczególną uwagę na nieustanne pobudzanie twórczej postawy osoby objętej oddziaływaniem terapeutycznym. Poprzez kontakty z innymi członkami grupy, wzajemną inspirację i chęć uczestnictwa w procesie wspólnego tworzenia muzyki, możliwe stanie się kształtowanie kreatywnej, otwartej i prospołecznej postawy. Co ważne, stosowanie tej metody pozwoli także na zaspokajanie jednej z najważniejszych potrzeb człowieka – potrzeby akceptacji²⁸⁷. Należy podkreślić, że omówione wcześniej metody prowadzenia terapii wiążą się ściśle z pracą grupową, czyli zaliczane są do metod aktywnej pracy grupowej. Do form wykorzystywanych w ramach muzykoterapii aktywnej należą: rytmikoterapia (ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne, ćwiczenia polirytmiczne, ćwiczenia ostinato rytmicznego, ćwiczenia na przerwę w muzyce, ćwiczenia na zmianę dynamiki tempa i artykulacji, ćwiczenia na pokazanie ruchu linii melodycznej i frazy muzycznej), improwizacja ruchowa (której szczególną formą jest opowieść ruchowa) oraz śpiew i gra na instrumentach²⁸⁸.

Omawiając możliwości wykorzystania metod arteterapeutycznych w socjoterapii dziecka w przedszkolu, należy zwrócić uwagę na problemy, które są związane z realizacją różnego rodzaju propozycji w praktyce. Skuteczność stosowania metod arteterapeutycznych w socjoterapii zależy od zespołu czynników ogólnych oraz kilku bardziej specyficznych.

²⁸⁵ K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, WSiP, Gdańsk 2001, s. 27.

²⁸⁶ K. Forecka-Waśko, *Muzyka, ruch, przestrzeń w rytmice i rytmiko terapii*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. UAM, Poznań 2014, s. 302.

²⁸⁷ Ibidem.

²⁸⁸ Ibidem, s. 306-313.

W zakresie warunków o charakterze podstawowym wchodzi te, które decydują o socjoterapii w ogóle, na przykład kompetencje terapeuty oraz warunki organizacyjne (to jest odpowiednia sala, wyposażenie, odpowiednia liczebność i dobór uczestników). Do bardziej specyficznych należą kwestie związane z realizacją pracy za pomocą właściwych arteterapii. Pewne wątpliwości pojawiają się bowiem już na początkowym etapie, a mianowicie podczas wyboru określonych metod, które zostaną wykorzystane przez terapeutę w procesie socjoterapii. Istnieje bowiem na rynku wydawniczym wiele publikacji, które proponują różne ćwiczenia i metody z zakresu arteterapii. Mogą one wydawać się doskonałym źródłem niezliczonych technik do zastosowania w ramach zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi. Wprawdzie tego typu propozycje są niezwykle przydatne w pracy praktycznej, zazwyczaj mają charakter ogólny i są skierowane „do wszystkich”. Zatem nie powinny być traktowane jak – ujmując rzecz metaforycznie – „zbiór przepisów w książce kucharskiej”²⁸⁹. Należy mieć świadomość, że w odniesieniu do pracy arteterapeutycznej proponowane metody nie mają uniwersalnego charakteru i warto zachować pewną ostrożność w korzystaniu z nich. Działania oparte na aktywności plastycznej same w sobie zawierają pierwiastek nieprzewidywalności, który jest integralnie wpisany w każdy proces tworzenia. Jeszcze większe prawdopodobieństwo zetknięcia z nieoczekiwanymi rezultatami występuje podczas stosowania metod arteterapeutycznych, które obejmują element ekspresji własnego doświadczenia i refleksję. Dlatego też proces doboru odpowiednich propozycji do konkretnego uczestnika zajęć należy przede wszystkim do terapeutów przygotowujących zajęcia²⁹⁰.

W pracy mającej cele terapeutyczne dostosowanie metod polega na ich odpowiedniej modyfikacji, czyli uwzględnieniu takich czynników jak wiek oraz etap rozwoju uczestników, a także ich specyficzne potrzeby, możliwości i ograniczenia związane z określonymi trudnościami²⁹¹. W praktyce terapeutycznej wielokrotnie pojawiają się dylematy związane z ograniczeniami proponowanych metod w zetknięciu z aktualnymi, nie do końca rozpoznanymi wcześniej warunkami. Na przykład próba zastosowania metody opartej na długotrwałym, kilkuetapowym działaniu podczas pracy z dzieckiem z nadpobudliwością psychoruchową

²⁸⁹ M. Stańko-Kaczmarek, *Zastosowanie metod arteterapeutycznych...*, s. 293.

²⁹⁰ Ibidem

²⁹¹ M. Stańko, *Odbiorcy, metody i efekty arteterapii – synteza badań*, [w:] W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Wyd. WSHE, Łódź 2008, s. 132.

i deficytami uwagi może być bardzo dużym wyzwaniem, o ile w ogóle będzie możliwa do zastosowania. Ze względu na możliwe trudności związane ze stosowaniem metod proponowanych w literaturze warto inspirować się opracowaniami, które dotyczą pracy z określoną grupą uczestników. W związku z tym można je zastosować w pracy z analogiczną grupą, zwłaszcza, kiedy zostały już sprawdzone w praktyce a rezultaty ich stosowania zostały już opisane²⁹².

Poza wcześniejszym przygotowaniem w postaci starannego doboru i dopasowania metod, prowadzenie działań arteterapeutycznych w sposób możliwie jak najbardziej efektywnym procesie socjoterapii, wymaga też wnikliwej obserwacji reakcji uczestnika. Jego zachowanie bowiem może odbiegać od oczekiwanego, nawet jeśli wcześniej starano się dokładnie dopasować metodę i przewidzieć jej rezultaty. W korzystaniu z tego rodzaju metod pomocne będzie zatem zachowanie elastyczności oraz pewnej gotowości do radzenia sobie z sytuacjami nieprzewidywanymi. Kompetencje te stanowią jedną z determinant efektywności pracy.

Każde dziecko jest artystą, gdy rysuje i maluje lub tworzy muzykę, czy też improwizuje ją ruchem, wykorzystując obserwację i wyobraźnię. Dziecko wyraża się przez słowo, ruch, dźwięk, znak plastyczny, symboliczną syntezę. Jego wytwory, będące rezultatem sprzężenia zwrotnego różnych rodzajów aktywności, powstają często we wzajemnej ich asymilacji, a artystyczna aktywność twórcza odgrywa w rozwoju dziecka szczególną rolę i może powodować wiele zmian jakościowych²⁹³. I choć do osiągnięć obiektywnie twórczych zdolni są tylko artyści, to zaniedbywanie sfery twórczości, zwłaszcza w procesie terapeutycznym u dzieci jest równoznaczne z jej ograniczaniem w okresach późniejszych, a więc wtedy, gdy może mieć ona w pełni obiektywny walor, przynosząc ewidentne korzyści społeczne²⁹⁴.

Należy zatem pozwolić dziecku na kontakt ze sztuką w ramach zajęć socjoterapeutycznych, pamiętając jednak nieustannie, by nie wykorzystywać gotowych wzorców, tylko wszelkie działania dostosować do możliwości psychofizycznych uczestników zajęć, a także uważnie obserwować ich reakcje, by w razie potrzeby modyfikować stosowane programy i czynić je atrakcyjnymi dla powierzonej grupy terapeutycznej. Część metod z zakresu arteterapii

²⁹² Ibidem.

²⁹³ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 85.

²⁹⁴ Ibidem.

grupowej jest skonstruowana w taki sposób, że w pracy nad jednym dziełem biorą udział wszyscy uczestnicy zajęć. Takie wspólne działania w szczególny sposób wykorzystują siłę, jaką tkwi w grupie i jej możliwości w zakresie wzbudzenia czynników terapeutycznych. Należą do nich: poczucie zrozumienia i wzajemne wsparcie w rozwiązywaniu problemów, doświadczenie uczucia bycia pomocnym i potrzebnym innym uczestnikom zajęć.

Warto jednak podkreślić, iż sztuka może być stosowana jako terapia i wówczas mówimy o arteterapii. Może jednak również pełnić rolę środka wykorzystywanego w terapii i edukacji. Trzeba przy tym pamiętać, że arteterapią mogą zajmować się osoby wykwalifikowane, przygotowane merytorycznie i metodycznie (ukończone studia kierunkowe), natomiast po wybrane formy sztuki może sięgać każdy terapeuta czy nauczyciel i wzmacniać nią oddziaływania terapeutyczne i dydaktyczne²⁹⁵. Na potrzeby niniejszego projektu badawczego, autorka wybrała następujące obszary sztuki: swobodny ruch przy muzyce, gra na instrumentach perkusyjnych niemethodycznych i melodycznych, taniec (integracyjny, w parach, zbiorowy i z rekwizytem), zespołowe prace plastyczne (malowanie, wyklejanie, collage) oraz zabawy parateatralne i dramę. W sposób odrębny, jako pewną syntezę wyobraźniową muzyki i plastyki, należy traktować masażyki relaksacyjne.

Każdy proces twórczy stymuluje rozwój dziecka na każdym etapie jego życia. Zmysły kształtują się już w okresie prenatalnym. Dziecko rodzi się słysząc. Wzrok rozwija się najpóźniej i potrzebuje ciągłej stymulacji. Zabawa kolorem może zatem być pierwszą kreatywną zabawą w akcie twórczym małego dziecka, stymulującą głównie rozwój wzroku i dotyku. Zrozumienie koloru otwiera nowy wymiar naszej świadomości. Nie da się bowiem pominąć w procesie edukacji, a tym bardziej terapii tak ważnego elementu, jakim jest kolor. Zrozumienie jego istoty otwiera nowy wymiar naszej świadomości; pozwala nam na zdiagnozowanie dziecka, wspiera proces rozwoju, coraz częściej również proces leczenia. Pogłębiając świadomość jego oddziaływania na nastrój, emocje, zachowanie, możemy dokonać pozytywnych i trwałych zmian

²⁹⁵ W. Karolak, *Projekt arteterapeutyczny, projekt edukacyjny, projekt artystyczny*, [w:] W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2011, s. 377.

w funkcjonowaniu dziecka. Możemy ten aspekt poszerzyć o percepcję słuchową przez dodanie do ćwiczeń stymulującej muzyki²⁹⁶.

Kontakt z muzyką determinuje ogólny rozwój dzieci, rozwija ich zainteresowania i kształtuje wrażliwość. Muzyka odgrywa ogromną rolę w rozwoju, edukacji i terapii dziecka. Wszystkie formy umuzykalnienia można wykorzystać do rozwijania dyspozycji twórczych dziecka, kształtowania jego ekspresji i twórczej zabawy. Dziecko podczas muzycznej zabawy wyraża bowiem siebie. Nauczyciele i terapeuci powinni starać się zaspokajać tę naturalną potrzebę tworzenia, ekspresji i realizacji, stwarzając odpowiednie warunki, zachęcając dziecko i wspomagając jego rozwój. Radość płynąca ze wspólnego działania, tworzenia, słuchania, doświadczania i przeżywania muzyki, przetrwa długie lata w pamięci dziecka²⁹⁷.

Dzieci – odkąd zaczynają mówić i stawiają pierwsze kroki – uwielbiają wchodzić w role. Same je sobie kreują. Zdobywanie umiejętności przez role dramatyczne, to kolejna droga do rozbudzenia aktywności naszego mózgu. Takie treningi angażują również drobne fluktuacje mięśni, które posyłają fale informacji czuciowej do mózgu i wzmacniają sieci nerwowe. Poza tym, wywołują pozytywne emocje, a te zapisują całe doświadczenie w pamięci długoterminowej²⁹⁸.

Muzyka, zabawa, taniec, gest, słowo oraz barwna plama przyczyniają się do artystycznego i społecznego rozwoju dzieci, poprzez stworzenie możliwości wzajemnego poznawania członków grupy, dają poczucie bezpieczeństwa, budzą zaufanie do innych i samego siebie²⁹⁹. Wprowadzenie sztuki do pracy terapeutycznej powoduje zmniejszenie elementu współzawodnictwa, rozwija natomiast zaangażowanie, wrażliwość i współdziałanie w zespole. Dlatego dla nauczyciela-terapeuty ta forma oddziaływania jest znacząca. Włączanie sztuki do procesu oddziaływań korekcyjno-naprawczych i wychowawczych uwidacznia się jako usprawnienie zaburzonych funkcji psychicznych „zaangażowanych” w proces uczenia się.

²⁹⁶ K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom*, Wyd. Feeria, Łódź 2012, s. 45.

²⁹⁷ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*, [w:] M. Kisiel (red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 34.

²⁹⁸ K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga...*, s. 166.

²⁹⁹ M. Zrałek, *Wykorzystanie muzyki w pracy profilaktycznej z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu*, [w:] E. Rostańska, M. Kisiel (red.), *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2011, s. 100.

Natomiast oddziaływanie na osobowość dziecka uwidacznia się w budzeniu motywacji i wiary we własne możliwości, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji³⁰⁰.

Konkludując przedstawiony rozdział, należy zauważyć, iż w prawie w każdej publikacji poświęconej problematyce socjoterapii, autorzy dokonują przeglądu różnych jej ujęć. Każde ujęcie socjoterapii akcentuje jej terapeutyczny, leczniczy charakter, jednakże w nurcie psychologiczno-pedagogicznym szczególną uwagę zwraca się na adresatów socjoterapii, to jest dzieci i młodzież z przejawami zaburzonego zachowania. Jak podkreślają M. Schneider Corey i G. Corey, „w grupie socjoterapeutycznej działają potężne siły. Mogą to być siły konstruktywne, przynoszące pozytywne zmiany, ale uruchomienie ich zawsze niesie ze sobą pewne ryzyko”³⁰¹. Dlatego właśnie osoba prowadząca zajęcia powinna posiadać odpowiednie umiejętności i kwalifikacje a także dobrze poznać powierzoną sobie grupę. Wybór ćwiczeń socjoterapeutycznych, gier, zabaw powinien być adekwatny do stopnia dojrzałości psychicznej, emocjonalnej, możliwości intelektualnych uczestników oraz powinien uwzględniać zasady panujące w placówce. Musi to być podejście elastyczne, rozumiane nie jako uległość wobec wychowanków, lecz niezbędne do wytworzenia atmosfery poczucia bezpieczeństwa i zaufania między prowadzącymi zajęcia i uczestnikami. Zarówno wymóg doboru odpowiednich ćwiczeń, jak i poznania grupy, może być z powodzeniem zrealizowany przez nauczycieli przedszkola. Należałoby zatem zachęcać nauczycieli do podejmowania działań socjoterapeutycznych na rzecz swoich wychowanków. Tym bardziej, że jak podkreśla Ewelina Silecka „wdrożenie wychowanka do rzeczywistego współuczestniczenia w procesie zmiany swojego zachowania czy szerzej – kształtowania własnej osobowości nie jest możliwe ani za pomocą szantażu pedagogicznego, ani też przy pomocy kar dyscyplinarnych, a jedynie poprzez akceptację, aprobatę i więź emocjonalną łączącą pedagogów i wychowanków”³⁰². Należałoby sobie zatem zadać pytanie, w jakiej placówce edukacyjnej dzieci czują się najbardziej bezpieczne, akceptowane i wszechstronnie

³⁰⁰ M. Knapik, W.A. Sacher, *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004, s. 104.

³⁰¹ M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupa...*, s. 79.

³⁰² E. Silecka, *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, [w:] B. Jankowiak, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 225.

rozwijane? Autorka niniejszej rozprawy nie waha się odpowiedzieć, iż taką placówką jest przedszkole.

W prezentowanej pracy autorka pragnie wykorzystać wybrane aktywności w obszarze sztuki celem poprawy stanu psychofizycznego zarówno dzieci nieśmiałych, jak i nadpobudliwych, które będą wspomagać pracę socjoterapeutyczną. Pracować będzie przede wszystkim w oparciu o innowację pedagogiczną *Pobawmy się w teatr*³⁰³, oraz program własny *Wykorzystanie profilaktyki muzycznej oraz technik socjoterapeutycznych i wybranych elementów treningu twórczości w celu poprawy i utrzymania równowagi stanu psychofizycznego zdrowych odbiorców*³⁰⁴, a także o własną innowację pedagogiczną *Wykorzystanie wybranych elementów sztuki w socjoterapii dzieci w przedszkolu*³⁰⁵.

Nowatorskość ujęcia poruszanej problematyki opiera się z jednej strony na dynamice procesów społeczno-ekonomicznych (coraz większa ilość dzieci z problemem zaburzeń zachowania w przedszkolu), z drugiej zaś luką w badaniach nad prowadzeniem zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi w przedszkolu; a zwłaszcza z dziećmi poniżej szóstego roku życia. Zasadność prowadzenia tego typu badań podyktowana jest potrzebą praktyki edukacyjnej. Bardzo ważnym aspektem wydaje się również, co jest posunięciem nowatorskim, włączenie w proces terapeutyczny grupy rówieśniczej – grupy przedszkolnej. Zatem proponowane przez autorkę badania mogą stanowić cenny wkład w tworzenie teorii pedagogicznej, a konkretnie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Kolejną część prezentowanej pracy stanowią metodologiczne podstawy podejmowanych działań. Zostały w niej wskazane i opisane podjęte metody badawcze i cele pracy. Zaprezentowano również hipotezy badawcze, zmienne i ich wskaźniki oraz odniesiono się do terenu badań.

³⁰³ M. Zrałek, M. Neugebauer, D. Kolano, A. Janicka, B. Sowińska, K. Ducka, E. Herman, *Pobawmy się teatr*: Innowacja pedagogiczna dopuszczona do realizacji w Zespole Szkolno-Przedszkolnym, Przedszkolu im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016 i 2016/2017.

³⁰⁴ M. Zrałek, *Wykorzystanie profilaktyki muzycznej oraz technik socjoterapeutycznych i wybranych elementów treningu twórczości w celu utrzymania i poprawy stanu psychofizycznego zdrowych odbiorców*. Program własny o charakterze terapeutycznym wchodzący w skład programów nauczania w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach od roku szkolnego 2010/2011 do 2017/2018.

³⁰⁵ M. Zrałek, *Wykorzystanie wybranych elementów sztuki w socjoterapii dzieci w przedszkolu*. Innowacja pedagogiczna dopuszczona do realizacji w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017 i 2017/2018.

ROZDZIAŁ V

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

W opinii Mieczysława Łobockiego, badania naukowe zawdzięczają swoją skuteczność zgodności z wymaganiami ustalonymi na gruncie metodologii, w tym przypadku – metodologii badań pedagogicznych, rozumianej jako naukę (...) o *zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice*³⁰⁶. Zgodnie zatem z wytycznymi nauki zajmującej się prawidłowościami postępowania badawczego, pokrótce przedstawiam główne założenia metodologiczne proponowanych badań, mając świadomość, że niektóre elementy tego procesu mogą ulec modyfikacjom w miarę postępu badań oraz nasuwających się na ich podstawie wniosków. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż w literaturze przedmiotu istnieją liczne odniesienia metodologiczne³⁰⁷, natomiast autorka niniejszej rozprawy pozwoliła sobie cytować wybrane z nich, świadomie dokonując wyboru strategii najbliższych prowadzonym badaniom.

Zaprojektowane przez autorkę badania empiryczne miały charakter diagnostyczno-weryfikacyjny. Diagnozie podlegało środowisko nauczycieli wychowania przedszkolnego, środowisko rodzinne dzieci uczęszczających do przedszkola, specjalistyczny personel pedagogiczny (pedagog szkolny, logopeda) i psychologiczny (psycholog szkolny, socjoterapeuta) oraz populacja dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, a także ich rówieśnicy z wybranych grup przedszkolnych. Badaniu został poddany ich stan emocjonalny, odczucia i oczekiwania przed zastosowaniem działań o charakterze socjoterapeutycznym. Weryfikacji natomiast podlegał stan emocjonalny badanych dzieci i odczucia całej grupy rówieśniczej po zastosowaniu zajęć. Specjalną uwagę objęte zostały dzieci przejawiające zachowania nadpobudliwe i nieśmiałe. Dodatkowo dokonana została weryfikacja skuteczności zastosowanej procedury badawczej (wybranych technik socjoterapeutycznych wzmocnionych aktywnością w wybranych obszarach sztuki) w odniesieniu do indywidualnych przypadków. W przeważającej części realizowane eksploracje były badaniami jakościowymi, które są zgłębianiem tematu

³⁰⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 13.

³⁰⁷ Zob. między innymi: W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, S. Palka, *Podstawy metodologii w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2009, K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. PWN, Warszawa 2011.

z uwzględnieniem całego jego skomplikowania, przyglądaniem się zjawisku w całym horyzoncie jego istnienia³⁰⁸. Zgodnie jednak z postulatem komplementarności badań uzupełnieniem badań jakościowych niniejszej pracy stały się badania ilościowe. Stąd na potrzeby rozprawy opracowano zarówno hipotezy badawcze, jak i zmienne oraz ich wskaźniki.

5.1 Cel, podmiot i przedmiot badań

Podstawę prowadzenia badań stanowi określenie ich celu³⁰⁹, czyli zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej o maksymalnej zawartości informacji. Dopiero bowiem takie poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi prawa nauki i prawidłowości³¹⁰. Celem mojej pracy było zatem zbadanie możliwości zastosowania zajęć socjoterapeutycznych wykorzystujących wybrane elementy sztuki w pracy z dziećmi wycofanymi i nadpobudliwymi w przedszkolu.

Cele teoretyczne pracy sprowadzały się do:

- usystematyzowania pojęć i terminologii z zakresu socjoterapii,
- określenia miejsca i znaczenia wybranych zagadnień socjoterapii w pracy pedagoga przedszkolnego,
- krytyczna analiza literatury przedmiotu z zakresu użycia programów socjoterapeutycznych w wychowaniu przedszkolnym.

Celem głównym badań było:

- określenie wpływu zajęć o charakterze socjoterapeutycznym wspartych aktywnością w wybranym obszarze sztuki na dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu, ale także sprawdzenie ich oddziaływania na całą grupę przedszkolną, w której funkcjonują.

Cele poznawcze sprowadzono do:

- poznania opinii pedagogów wychowania przedszkolnego dotyczących diagnozy i pracy

³⁰⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 19.

³⁰⁹ Ibidem, s. 21.

³¹⁰ Ibidem, s. 23.

- z dziećmi ujawniającymi zachowania nadpobudliwe i nieśmiałość oraz stosowania przez nich działań naprawczych z uwzględnieniem aktywności w wybranym obszarze sztuki,
- poznania opinii socjoterapeutów dotyczącej pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania oraz roli pedagoga przedszkolnego w tego typu działaniach,
 - określenie indywidualnego funkcjonowania badanych dzieci, a także opisanie zastosowanych w trakcie zajęć metod i form pracy, poznanie struktury socjometrycznej badanej grupy przed zastosowaniem i po zakończeniu programu terapeutycznego.

Celami praktycznymi natomiast było:

- opracowanie programu uwzględniającego działania socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w obszarze sztuki ze wskazaniem do pracy profilaktyczno-terapeutycznej w odniesieniu do badanych dzieci,
- przygotowanie narzędzi diagnostycznych, przeznaczonych dla nauczycieli pracujących w przedszkolach,
- sformułowanie wniosków dotyczących dalszej pracy z dzieckiem przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu funkcjonowanie takich dzieci w grupie przedszkolnej.

Przedmiotem badań niniejszej pracy (uwzględniając wskazania Tadeusza Pilcha, iż jest to „zadanie które staje przed badaczem w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”³¹¹) były zaburzenia zachowań dzieci, w tym zachowania nadpobudliwe psychoruchowo i nieśmiałość obserwowane u dzieci w wieku przedszkolnym. Zaburzenia zachowania, to zaburzenia charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi, lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i realizacji zadań życiowych danej jednostki³¹². Z tego powodu zostały zbadane zachowania dzieci oraz ich funkcjonowanie w grupie przed i po zastosowaniu terapii.

Podmiotem badań, (gdzie, zgodnie z definicją powinna być „jednostka ludzka mająca poczucie odrębności wobec innych osób i otaczającego świata, poznającą ten świat i nań

³¹¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 65

³¹² I. Lepalczyk, T. Pilch, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995, s. 271.

oddziałującą”³¹³), były dzieci przejawiające symptomy zaburzeń zachowania uczęszczające do przedszkola oraz towarzysząca im grupa rówieśnicza, w której dzieci funkcjonowały. Dodatkowo badania rozszerzone zostały o opinie nauczycieli pracujących w przedszkolu, a także rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, wsparte informacjami uzyskanymi od socjoterapeutów pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz personelu specjalistycznego. Wymienione wyżej podmioty badań, podzielono na celowo dobrane grupy badanych:

grupa pierwsza – dzieci przejawiające symptomatykę zaburzeń zachowania: dzieci nadpobudliwe i nieśmiałe,

grupa druga – pozostali członkowie grupy przedszkolnej,

grupa trzecia – nauczyciele pracujący w placówkach wychowania przedszkolnego oraz rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola. Podczas badań uwzględnione zostały także opinie specjalistów: logopedy, pedagoga szkolnego, psychologa dziecięcego oraz dyrektorów placówek przedszkolnych. Swoje zdanie wyrazili socjoterapeuci pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Dla grup pierwszej i drugiej autorka rozprawy zastosowała dobór celowy³¹⁴. Celowość doboru populacji warunkował wiek dziecka i miesiąc jego urodzenia oraz zaistniały problem w zachowaniu (nadpobudliwość i nieśmiałość). Grupa trzecia została dobrana w sposób losowy prosty³¹⁵. Losowość warunkuje wybór placówki oświatowej, w której prowadzone będą badania ankietowe nauczycieli. W przypadku socjoterapeutów oraz psychologów, pedagogów i logopedów zastosowany został dobór celowy³¹⁶.

³¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 121.

³¹⁴ S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005, s. 128.

³¹⁵ Ibidem, s. 130.

³¹⁶ Ibidem, s. 128.

5.2 Problem badawczy

Problem badawczy – jako konstruktywny składnik każdego procesu badawczego – zazwyczaj stanowi uszczegółowienie celu badań³¹⁷. Sformułowanie problemu badawczego podporządkowuje badania właściwym celom badawczym, jest pomocne w procesie świadomego poszukiwania odpowiedzi na istotne z punktu widzenia nauki pytania, innymi słowami kierunkowoje badania³¹⁸. Jest to, jak podkreśla S. Juszczak, punkt wyjścia wszelkiego procesu badawczego³¹⁹.

Opracowanie proponowanej przez autorkę niniejszej pracy tematyki, wymagało postawienia głównych pytań badawczych, zarówno diagnostycznych, jak i weryfikacyjnych, uzupełnionych o pytania pomocnicze (szczegółowe). Główne problemy badawcze sformułowano następująco:

I. Jak zachowują się dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w grupie przedszkolnej oraz jakie działania podejmują pedagodzy przedszkolni w zakresie pomocy dziecku z nadpobudliwością i nieśmiałością?

II. W jakim zakresie praca socjoterapeutyczna wsparta aktywnością w wybranym obszarze sztuki modeluje zachowania grupy przedszkolnej wobec dzieci z zaburzeniami zachowania?

Powyższe pytania główne autorka doprecyzowała pytaniami szczegółowymi:

Do pytania pierwszego, diagnostycznego:

- 1) W jaki sposób badani pedagodzy przedszkolni spostrzegają zaburzenia zachowania u dzieci, jakie w tym celu stosują narzędzia diagnostyczne oraz w jakim zakresie nauczyciel wychowania przedszkolnego współpracuje z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, logopedą lub innymi specjalistami? Jakiego rodzaju są to zaburzenia? Jaki jest wiek badanych dzieci?
- 2) Jakie przygotowanie do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych posiadają nauczyciele

³¹⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 21.

³¹⁸ W. Zaczyński, *Badania pedagogiczno-empiryczne*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.

³¹⁹ S. Juszczak, *Statystyka dla pedagogów*, Toruń 2002, s. 24.

wychowania przedszkolnego?

- 3) Jak postrzegane są dzieci z zaburzeniami zachowania przez nauczycieli-wychowawców oraz pozostałych członków grupy przedszkolnej?
- 4) Jakie sposoby pomocy dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym w przedszkolu znają i stosują w praktyce nauczyciele pracujący w placówkach wychowania przedszkolnego oraz personel specjalistyczny i pomocniczy?
- 5) W jakim zakresie nauczyciele przedszkolni pracujący z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu wykorzystują aktywność w obszarze sztuki w podejmowanych działaniach profilaktyczno-terapeutycznych? Które z form sztuki uważają za najbardziej przydatne w działaniach terapeutycznych?
- 6) Jakie formy aktywności poprzez sztukę wspierają działania socjoterapeutyczne w pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu?
- 7) Jakie przygotowanie i kwalifikacje do prowadzenia zajęć profilaktyczno-terapeutycznych posiadają nauczyciele pracujący w przedszkolach?
- 8) Czy i w jakim zakresie nauczyciele prowadzący zajęcia w przedszkolu, mający w swoich grupach dzieci przejawiające symptomatykę zachowań nadpobudliwych i nieśmiałych, współpracują ze specjalistami takimi jak: logopeda, pedagog szkolny, psycholog szkolny, socjoterapeuta?
- 9) Czy i w jakim zakresie prowadzone działania profilaktyczno-terapeutyczne są odpowiednią formą pomocy dla dzieci przejawiających zaburzenia w przedszkolu w opinii nauczycieli, dyrektorów placówek przedszkolnych oraz personelu specjalistycznego (pedagog szkolny, psycholog szkolny, logopeda socjoterapeuta)?
- 10) Czy i w jakim zakresie rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola, są zapoznawani przez nauczyciela ze swoją rolą w procesie profilaktyczno-terapeutycznym oraz w jaki sposób postrzegają pracę nauczyciela przedszkolnego w tym zakresie, a także w jaki sposób odbierają funkcjonowanie swojego dziecka w grupie rówieśniczej?
- 11) W jakim zakresie rodzice dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu podejmują współpracę z wychowawcą grupy oraz specjalistami takimi jak socjoterapeuta, logopeda, psycholog, pedagog?
- 12) Jakie odczucia towarzyszą dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania

w przedszkolu?

- 13) Czego oczekują dzieci nadpobudliwe psychoruchowo i nieśmiałe od swoich rówieśników?
 - 14) Jak rówieśnicy postrzegają przebywające w grupie dziecko z zaburzeniami zachowania?
 - 15) Jakie możliwości porozumienia widzą zarówno dzieci objęte działaniem terapeutycznym, jak i ich rówieśnicy?
 - 16) Jakie formy pomocy dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania oferuje personel specjalistyczny, taki jak: psycholog, pedagog, logopeda, socjoterapeuta?
- Do pytania drugiego, weryfikacyjnego:
- 17) Czy i w jakim zakresie ewaluowanie podjętych działań socjoterapeutycznych wspartych aktywnością w wybranych obszarach sztuki przyczynia się do ukierunkowania ich na potrzeby i oczekiwania dzieci nimi objętych i wyznaczania dalszego kierunku pracy z grupą oraz do modyfikacji założeń programowych? Którzy specjaliści i w jakim zakresie uczestniczą w tej modyfikacji?
 - 18) Jakie działania podejmują na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania nauczyciele pracujący w przedszkolach na terenie Zagłębia Dąbrowskiego?
 - 19) Czy i w jakim zakresie uczestnictwo w proponowanych zajęciach terapeutycznych wpływa na zmiany w zachowaniu uczestników zajęć?
 - 20) Czy i w jakim zakresie prowadzone zajęcia wpływają na zmianę postrzegania dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu przez ich rówieśników oraz personel pomocniczy i specjalistyczny?
 - 21) W jakim zakresie zmienia się struktura socjometryczna w badanej grupie po zastosowaniu działań socjoterapeutycznych wspartych aktywnością w wybranym obszarze sztuki?
 - 22) Czy i w jakim zakresie prowadzone zajęcia socjoterapeutyczne wykorzystujące w sposób celowy wybrane obszary sztuki są odpowiedzią na potrzeby dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu?
 - 23) W jakim zakresie zaprojektowane i celowo realizowane zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranym sztuki są odpowiedzią na potrzeby rodziców, nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych a także personelu specjalistycznego (logopeda, pedagog szkolny, psycholog, socjoterapeuta) w zakresie pomocy dzieciom

przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu?

5.3 Hipotezy badawcze

Zdaniem M. Łobockiego, hipotezy badawcze, to wymagające weryfikacji w trakcie procesu badawczego świadomie przyjęte założenia, będące próbą udzielenia odpowiedzi na problemy badawcze³²⁰.

Ustalając tok postępowania naukowego, sformułowano następującą hipotezę główną:

HG II: Socjoterapia wsparta aktywnością w wybranym obszarze sztuki jest skuteczną formą obniżania poziomu nadpobudliwości i niwelowania nieśmiałości dzieci przedszkolnych. Jej pozytywny wpływ jest również zauważany zarówno przez specjalistyczny personel terapeutyczny (logopeda, pedagog szkolny, psycholog, socjoterapeuta), jak i rodziców dzieci uczęszczających na zajęcia. Z dużym prawdopodobieństwem w wyniku prowadzonych zajęć dzieci nadpobudliwe będą starały się przestrzegać obowiązujących norm społecznych, dzieci nieśmiałe zintegrują się z grupą rówieśniczą, zaś sama grupa rówieśnicza nauczy się sposobów radzenia z niepożądanymi zachowaniami kolegów (agresja, nadmierna gestykulacja, rozpraszanie uwagi itp.).

Stanisław Juszczak zauważa, że stawianie hipotez nie jest konieczne w przypadku pytań o charakterze diagnostycznym, eksploracyjnym³²¹ – dlatego dla pytań szczegółowych 1-16 nie sformułowano hipotez badawczych. Powyższą hipotezę główną doprecyzowano przy pomocy następujących hipotez szczegółowych:

Hs 1 (do p.s. 17): *Systematycznie prowadzone i ewaluowane zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranych obszarach sztuki przynoszą wymierne efekty zarówno dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu, jak i dla grupy rówieśniczej. Ewaluacja implikuje konieczność konsultacji programu ze specjalistami oraz pozwala pedagogowi przedszkolnemu na modyfikację swoich działań adekwatnie do zaobserwowanych i przewidywanych zdarzeń.*

³²⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 26

³²¹ S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005, s. 73.

Hs 2 (do p.s. 18 i p.s. 19): *Uczestnictwo w zajęciach socjoterapeutycznych wspartych aktywnością w wybranych obszarach sztuki wpływa na zmianę w zachowaniu wszystkich uczestników. Przypuszcza się, że dzieci nieśmiałe rozpoczną integrację z grupą, dzieci nadpobudliwe zaczną przestrzegać norm społecznych (tj.: reagować na polecenia nauczyciela, współpracować w grupie, odczuwać empatię itp.), a grupa rówieśnicza będzie uczyć się akceptacji i sposobów radzenia sobie z zachowaniami niepożądanymi kolegów (takimi jak: rozproszenie uwagi, nadmierna gestykulacja i werbalizacja). Zmieni się także struktura socjometryczna w grupie przedszkolnej. Zakłada się, iż niektórzy badani podopieczni mogą podlegać dodatkowym oddziaływaniom terapeutycznym realizowanym poza przedszkolem, co może dodatkowo modelować ich zachowania.*

Hs 3 (do p.s. 20): *Prowadzone zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym wykorzystujące w sposób celowy sztukę w znaczący sposób wpłyną na zmianę postrzegania dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu przez ich rówieśników. Prawdopodobnie w wyniku użycia ćwiczeń dramowych, zabaw parateatralnych, atrakcyjnych dla dzieci technik plastycznych, wybranych form tanecznych (w tym integracyjnych), gry na instrumentach muzycznych i zabawkach dźwiękowych oraz aktywnego i relaksacyjnego słuchania muzyki, grupa rówieśnicza potrafi pozytywnie oddziaływać na dzieci nieśmiałe i nadpobudliwe psychoruchowo. Przypuszcza się iż personel pomocniczy obserwując zaistniałe zdarzenia włącza się w podejmowane działania terapeutyczne wspierając i wzmacniając wysiłek prowadzącego i uczestników w uzyskiwaniu rezultatów oraz tworząc pozytywną atmosferę podejmowanych działań (uśmiech, życzliwość, zaangażowanie, empatia, pozytywny, ostrożny kontakt sensoryczny).*

Hs 4 (do p.s. 21): *Systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranych obszarach sztuki stopniowo (z uwzględnieniem indywidualnych przypadków) zmieniają relacje społeczne w grupie. Przypuszcza się, że początkowo odrzucane przez grupę, dzieci z zaburzeniami zachowania, zostają przez nią zaakceptowane i nie będą pełnić już ról drugoplanowych i tzw. kozłów ofiarnych. W innym przypadku tzw. gwiazdy socjometryczne uczą się podporządkowania decyzjom innych i powoli rozpoczynają współpracę z pozostałymi członkami grupy, a także właściwego reagowania na polecenia nauczyciela i personelu pomocniczego.*

Hs 5 (do p.s. 23): *Zaproponowane zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne są innowacyjną propozycją i odpowiedzią na potrzeby dzieci przejawiających zachowania nadpobudliwe i nieśmiałe w przedszkolu. Prawdopodobnie pozwolą one na współdziałanie dzieci nieśmiałych z pozostałymi członkami grupy, uczą samokontroli dzieci nadpobudliwe. Wpływają również na zmianę postrzegania samych siebie przez dzieci objęte wsparciem terapeutycznym. Dają możliwość pedagogowi przedszkolnemu skutecznego oddziaływania na całą grupę wychowanków, poprzez tworzenie celowych i trafnych środków wychowawczych.*

Hs 6 (do p.s. 24): *Zaprojektowane i realizowane zajęcia socjoterapeutyczne wsparte celowo dobranymi formami sztuki (w obszarze muzyki, plastyki, ruchu, tańca, dramy) determinują zmianę w obszarze postrzegania samych siebie przez badane dzieci.*

Hs 7 (do p.s. 25): *Zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranych obszarach sztuki są jedną z odpowiedzi na potrzeby rodziców, nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, jak również specjalistycznego personelu (logopedy, pedagoga, psychologa, socjoterapeuty) w zakresie pomocy dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu.*

W kolejnym podrozdziale części metodologicznej, autorka przedstawiła zmienne i ich wskaźniki, mając na uwadze fakt, iż postawienie hipotez umożliwia określenie zależności między nimi.

5.4 Zmienne i ich wskaźniki

Jak podkreślono w poprzednim podrozdziale, postawienie hipotezy umożliwia określenie zależności między zmiennymi. Każde bowiem zjawisko posiada takie zmienne i w każdej sytuacji badawczej musimy umieć odszukać i nazwać zespół zmiennych tworzący jakiś fakt, zdarzenie lub proces³²². Problemy badawcze są zawsze formułowane dzięki wykorzystaniu określonych pojęć abstrakcyjnych, odzwierciedlających zjawiska empiryczne. Aby przejść z poziomu pojęciowego na poziom empiryczny, pojęcia powinny być przekształcone w zmienne

³²² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 193.

poprzez ich zamianę lub przekształcenie w zbiór wartości³²³. Aby komunikatywnie opisać zmienne, musimy posłużyć się wartościami opisowymi. Empiryczne czynniki wskazujące, jaka jest badana cecha, nazywamy wskaźnikami³²⁴.

W badaniach pedagogicznych zmiennymi niezależnymi są różnego rodzaju celowe sposoby oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, zaś zmienne zależne, to oczekiwane skutki tych pierwszych³²⁵. S. Juszczak wyróżnia jeszcze – po uwzględnieniu zachodzących między nimi związków przyczynowych i zależności – zmienne pośredniczące i zakłócające.

Dla proponowanego ujęcia problematyki badawczej, jako zmienną zależną przyjęto funkcjonowanie dziecka przejawiającego symptomatykę zachowań nadpobudliwych i nieśmiałości w przedszkolu, ale również zachowanie grupy rówieśniczej w stosunku do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania. Na tak pojęte zmienne oddziaływały zmienne niezależne i pośredniczące, które, wraz ze wskaźnikami, przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 1

Zestawienie zmiennych i wskaźników

Zmienna zależna	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze (T, N)
Funkcjonowanie dziecka przejawiającego symptomatykę zachowań nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolnej grupie rówieśniczej.	<ul style="list-style-type: none"> - zaangażowanie dzieci w zajęcia, - aktywność dzieci, - reakcja na proponowane ćwiczenia, - zintegrowanie grupy, otwartość, - panowanie nad emocjami, - empatia emocjonalna, - wyciszenie (dzieci nadpobudliwe), pobudzenie do działań (dzieci nieśmiałe), - zmiany zachowania obserwowane podczas zajęć: dzieci nieśmiałe rozpoczną integrację z grupą, dzieci nadpobudliwe zaczną przestrzegać norm społecznych (tj.: reagowanie na nauczyciela, współpraca w grupie, empatia itp.). 	<p>T: obserwacja N: kwestionariusz zachowania się dziecka, arkusz obserwacji.</p> <p>T: techniki projekcyjne: testy projekcyjne w opracowaniu własnym N: kwestionariusz testu zdań niedokończonych Rottera, kwestionariusz testu R. Zazoo Zwierzyniec.</p>
Zachowanie grupy rówieśniczej	<ul style="list-style-type: none"> - odrzucanie lub akceptacja, tolerancja, wspieranie, - układ socjometryczny w grupie, 	<p>T: obserwacja N: arkusz obserwacyjny,</p>

³²³ S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 54.

³²⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 53.

³²⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 32.

w stosunku do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu	<ul style="list-style-type: none"> - zachęcanie do włączenia się w zajęcia, zabawy, - zaangażowanie w zajęcia, - zachowania empatyczne, - współpraca i współdziałanie z dziećmi przejawiającymi obserwowane zaburzenia zachowania, - nabywanie przez grupę rówieśniczą umiejętności akceptacji i sposobów radzenia sobie z zachowaniami niepożądanymi kolegów (takimi jak: rozproszenie uwagi, nadmierna gestykulacja i werbalizacja). 	T: testy socjometryczne: test życzliwości i niechęci J. Korczaka w opracowaniu własnym N: kwestionariusz testu życzliwości i niechęci
Zmienna niezależna główna	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze
Zajęcia socjoterapeutyczne wsparte elementami wybranych dziedzin sztuki.	<ul style="list-style-type: none"> - czas, miejsce i częstotliwość zajęć, - formy aktywności artystycznej wykorzystane na zajęciach, - formy i metody pracy, - dobór materiałów, pomocy i środków dydaktycznych do zajęć profilaktyczno-terapeutycznych, - aktywność w obszarze sztuki stosowane podczas zajęć socjoterapeutycznych: ćwiczenia dramatyczne, zabawy parateatralne, atrakcyjne dla dzieci techniki plastyczne, wybrane formy taneczne (w tym integracyjne), gra na instrumentach muzycznych i zabawkach dźwiękowych oraz aktywne i relaksacyjne słuchanie muzyki i inne, 	T: obserwacja N: arkusz obserwacyjny, T: ankieta N: kwestionariusz ankiety dla nauczycieli-wychowawców, T: wywiad, N: dyspozycje do wywiadu z dyrektorami placówek i personelem specjalistycznym, T: analiza dokumentów, N: programy profilaktyczno-terapeutyczne, programy autorskie, innowacje pedagogiczne.
Zajęcia wychowawczo- dydaktyczne w przedszkolu	<ul style="list-style-type: none"> - rodzaje zajęć dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w przedszkolu, - formy i metody pracy realizowane w grupach przedszkolnych, w których przebywają dzieci przejawiające zaburzenia zachowania (nadpobudliwość, nieśmiałość), - opinie nauczycieli na temat pracy z dziećmi nadpobudliwymi i wycofanymi w przedszkolu, - współpraca pedagogów przedszkolnych ze specjalistami w zakresie realizowania programów profilaktyczno-terapeutycznych, - formy i częstotliwość współpracy nauczyciela wychowawcy z rodzicami wychowanków, - sposoby diagnozowania różnych zaburzeń zachowania pozostających pod ich opieką dzieci, - deklaracje nauczycieli co do wykorzystania różnych elementów sztuki w pracy wychowawczej. 	T: ankietowanie, N: kwestionariusz ankiety dla nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu

Zmienne niezależne szczegółowe	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze
Płeć i wiek dzieci.	- dziewczynki, chłopcy, - dzieci z pierwszej i drugiej połowy rocznika 2010.	T: analiza dokumentów N: kwestionariusz wniosku zapisu dziecka do przedszkola, dzienniki zajęć i inne dokumenty oceny indywidualnej.
Rodzaj zaburzenia zachowania (nieśmiałość i nadpobudliwość)	- brak łączności dziecka z grupą, rezygnacja z aktywności podczas zajęć, płaczliwość, lękliwość, - brak kontroli nad emocjami i reakcjami fizycznymi, nadaktywność, destrukcyjny wpływ na prowadzone zajęcia,	T: obserwacja dziecka, rozmowy z personelem specjalistycznym i rodzicami, N: kwestionariusz zachowania się dziecka, dyspozycje do rozmowy
Zmienna niezależna pośrednicząca	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze
Środowisko rodzinne wychowanków - uczestników zajęć.	- stosunek rodziców do organizowanych zajęć, - podejmowanie zabaw artystycznych rodziców z dziećmi, - włączanie się w proces socjoterapii poprzez uczestnictwo w spotkaniach z rodzicami i zajęciach otwartych, - świadomość rodziców i ich zaangażowanie.	T: ankietowanie N: kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola T: wywiad w formie rozmowy, N: dyspozycje do wywiadu z rodzicem.
Inne oddziaływania terapeutyczne w stosunku do dziecka.	- udział dziecka w zajęciach terapeutycznych poza przedszkolem, - objęcie dziecka pomocą innych specjalistów w przedszkolu (logopedy, psychologa, pedagoga szkolnego, socjoterapeuty).	T: wywiad N: dyspozycje do wywiadu z rodzicami, specjalistami, nauczycielami - wychowawcami
Kompetencje nauczyciela wychowawcy.	- przygotowanie do prowadzenia zajęć profilaktyczno-terapeutycznych, - współpraca ze specjalistami, - wykorzystywanie elementów sztuki w procesie terapeutycznym.	T: ankietowanie, wywiad, N: kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, dyspozycje do wywiadu z pedagogiem przedszkolnym, psychologiem, logopedą i socjoterapeutą

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym podrozdziale prezentowanej rozprawy zaprezentowane zostały metody, techniki oraz narzędzia badawcze, którymi posługiwała się autorka pracy podczas dokonywanych eksploracji.

5.5 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Przez metodę badań rozumiemy zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego³²⁶.

W prowadzonych przez autorkę niniejszej pracy badaniach wykorzystano trzy główne metody badawcze: badanie w działaniu, studium przypadku oraz metoda sondażu diagnostycznego. Zastosowana została również metoda socjometryczna i metoda projekcyjna. Wymienione wcześniej metody badań wzajemnie się uzupełniały, dążąc tym samym do jak najszerzego zdiagnozowania badanych zjawisk.

Badanie w działaniu³²⁷, to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem ulepszenia jej, czyli udoskonalenia jakości swego działania w trakcie jego trwania. Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy dostrzega się możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji. Specyficzną cechą badań w działaniu jest to, że badacz nie tylko jest zanurzony w badanym zjawisku, lecz poprzez swą aktywną postawę próbuje je przekształcić. Studium indywidualnych przypadków (instrumentalne studium przypadku³²⁸). Celem studium przypadku jest dokładny opis badanego możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów. Owe różnorodności oglądów mają służyć wielorakie metody zbierania materiałów. Metody zbierania materiałów powinny być dobrane tak, aby jak najlepiej zrozumieć i jak najwięcej dowiedzieć się o badanym obiekcie³²⁹. Sondaż diagnostyczny³³⁰, który stosujemy, gdy pragniemy poznać opinie (a także przekonania) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak oni je oceniają i co o nich wiedzą lub chcieliby się dowiedzieć na ich temat. W pracy zastosowano również metody projekcyjne³³¹, które według Józefa Rembowskiego są zespołem celowo skonstruowanych bodźców, których zastosowanie ma za zadanie wgląd

³²⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 53.

³²⁷ Ibidem, s. 307.

³²⁸ R.E. Stake, *Jakościowe studium wypadku*, [w:] K.W. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 623-628.

³²⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*, s. 298.

³³⁰ S. Juszczak, *Badania ilościowe...*, s. 81.

³³¹ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Warszawa 1986, s. 37.

w psychikę człowieka dla wydobycia różnorodnych jej treści, wyznaczających stosunek do samego siebie i do otaczającej go rzeczywistości³³². Celem poznania stosunków panujących w badanej grupie autorka zastosowała również metodę socjometryczną³³³. Metoda socjometryczna polega na dokonywaniu wyborów pozytywnych lub negatywnych (czyli odrzuceń), a czasem jednych i drugich spośród członków jakiejś grupy, ze względu na ściśle określone kryterium wyboru lub kilka kryteriów. Kryteria te precyzuje się w formie specjalnie sformułowanych pytań. W odpowiedzi na nie osoby badane podają imiona i nazwiska wybranych przez siebie osób z grupy, których te pytania dotyczą³³⁴.

Technika badawcza³³⁵ to czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów. W zakresie technik badawczych posługiwać będę się: obserwacją, otwartym wywiadem pogłębionym, dyskusją grupową, ankietą, analizą dokumentów, technikami socjometrycznymi i projekcyjnymi.

Narzędziem badawczym jest przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. W ramach prowadzonych badań zastosowano następujące narzędzia badawcze: kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole E. S. Schoafera, M. Aaronson, w opracowaniu polskim J. Rembowskiego; kwestionariusz testu życzliwości i niechęci w opracowaniu własnym na podstawie testu Jacoba Moreno; kwestionariusz testu *Zwierzątko* w opracowaniu własnym na podstawie testu *Zwierzyniec* Roberta Zazoo; kwestionariusz testu *Dokończ zdanie* w opracowaniu własnym na podstawie *Testu Zdań Niedokończonych Rottera*; kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach; kwestionariusz ankiety dla nauczycieli pracujących w placówkach wychowania przedszkolnego, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, dyspozycje do rozmowy z dyrektorami placówek przedszkolnych, nauczycielami prowadzącymi zajęcia socjoterapeutyczne, a także

³³² Ibidem, s. 35.

³³³ A. Janowski, *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 350.

³³⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 173-174.

³³⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*, s. 70.

ze specjalistami współpracującymi z wychowawcą grupy przedszkolnej (logopeda, pedagog szkolny, psycholog, socjoterapeuta). Wszystkie dane uzyskane z wykorzystaniem ankietowania, doprecyzowywane były rozmowami z celowo dobranymi respondentami.

Zgromadzony materiał badawczy ulegał opracowaniu z wykorzystaniem podlegał analizie jakościowej i ilościowej w taki sposób, by zastosowana strategia była zgodna ze stanem faktycznym zamieszczonym w części empirycznej niniejszej pracy.

Kolejny podrozdział prezentowanej rozprawy wskazuje i uzasadnia wybór terenu na którym prowadzone były eksploracje.

5.5 Teren i organizacja badań

Zdaniem Tadeusza Pilcha, wybór terenu badań, to przede wszystkim typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, od

nalezienie ich na odpowiednim terenie u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania³³⁶.

Terenem badań prezentowanej pracy był teren Zagłębia Dąbrowskiego. Zagłębie Dąbrowskie to region geograficzno-historyczny w zachodniej Małopolsce zlokalizowany w widłach trzech rzek: Białej Przemszy, Czarnej Przemszy oraz Brynicy. Obecnie stanowi północno-wschodnią część Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego i leży w północno-wschodniej części województwa śląskiego. Główne miasta Zagłębia Dąbrowskiego to: Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, Będzin oraz Czeladź³³⁷.

Badanie diagnostyczne przeprowadzono wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w placówkach regionu Zagłębia Dąbrowskiego, wśród dyrektorów tych placówek, a także specjalistów wspierających pracę wychowawczą w przedszkolu. Na potrzeby niniejszej pracy zgromadzono materiał badawczy od 390. nauczycieli przedszkola, 129. rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, przeprowadzono rozmowy z 120. dyrektorami placówek

³³⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*, s. 211.

³³⁷ M. Kaczmarczyk, W. Wojtasik (red.), *Zagłębie Dąbrowskie: tożsamość, samorządność, polityka*, Sosnowiec 2011; M. Barański (red.), *Zagłębie Dąbrowskie*, Katowice 2001.

przedszkolnych oraz 120. przedstawicieli personelu specjalistycznego (30. psychologów, 33. pedagogów, 35. logopedów oraz 22. socjoterapeutów).

Poniżej zamieszczono zestawienie placówek wychowania przedszkolnego z terenu Zagłębia Dąbrowskiego, które zostały objęte eksploracją.

Tabela 2

Zestawienie placówek wychowania przedszkolnego na terenie Zagłębia Dąbrowskiego

Miasto powiatowe		Przedszkola publiczne	Przedszkola niepubliczne	Punkty przedszkolne	RAZEM
DĄBROWA GÓRNICZA		20	9	0	29
SOSNOWIEC		39	5	0	44
BĘDZIN	Gminy miejskie				
	Będzin	13	6	0	19
	Czeladź	6	1	0	7
	Sławków	1	1	0	2
	Wojkowice	1	0	1	2
	Gminy miejsko- wiejskie				
	Siewierz	3	2	1	6
	Gminy wiejskie				
	Bobrowniki	4	0	0	4
	Mierzęcice	2	0	0	2
	Psary	2	1	2	5
SUMA		91	25	4	120

Źródło: System Informacji Oświatowej wg stanu na dzień 30.09.2015. Dane dotyczące placówek wychowania przedszkolnego zgodnie z podziałem administracyjnym.

Terenem badań weryfikacyjnych były wybrane placówki wychowania przedszkolnego, w których realizowane były zajęcia socjoterapeutyczne z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania. W pracy opisano pięć programów socjoterapeutycznych realizowanych na terenie Zagłębia Dąbrowskiego. Wśród wybranych placówek istotną rolę pełniło Przedszkole Publiczne im. Misia Uszatka w Strzyżowicach, wchodzące w skład Zespołu Szkolno-Przedszkolnego Nr 1 w Strzyżowicach. Placówka w latach 2012-2016 realizowała dwa projekty innowacyjne

o charakterze socjoterapeutycznym. Badaniem objęte zostały dzieci sześciolatnie i pięcioletnie, uczęszczające do grup: *Gromadka Puchatka*, *Brygada RR* oraz *Troskliwe Misie* urodzone w roku 2010 i 2011 a także rodzice tych dzieci. W Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach poddano badaniom około 73. dzieci oraz ich rodziców. W badanej placówce zatrudnionych było 20. nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz specjaliści: logopeda, pedagog szkolny, psycholog, socjoterapeuta oraz pielęgniarka.

Całość grupy stanowiącej przedmiot naszego zainteresowania nazywa się populacją generalną (...). Prawie nigdy nie udaje się zbadać całej populacji. Trzeba się wówczas ograniczyć do zbadania jej reprezentacji. Ta część populacji wybrana w sposób specjalny do badań nazywa się próbą reprezentatywną³³⁸.

Z racji faktu, iż praca badawcza powinna być przeprowadzona precyzyjna, rzetelnie, według wcześniej ustalonego planu a harmonogram ten powinien wskazywać kolejność wykonywania zadań i termin ich realizacji oraz regulować i dyscyplinować zachowanie i tok pracy, działania autorki podejmowane w trakcie trwania badań zgodne były z zamieszczonym poniżej zestawieniem przedstawiającym szczegółowy plan pracy badawczej:

³³⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*, s.254.

Zestawienie 1

Szczegółowy plan pracy badawczej

Faza badań, podejmowane działania	Termin realizacji
ETAP I: FAZA DIAGNOSTYCZNA: <ul style="list-style-type: none">- ankietowanie nauczycieli przedszkolnych z terenu Śląska,- rozmowy z dyrektorami placówek przedszkolnych- rozmowy z nauczycielami prowadzącymi zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne w przedszkolu,- rozmowy z socjoterapeutami pracującymi z dziećmi w wieku przedszkolnym,- rozmowy z personelem specjalistycznym pracującym w przedszkolu, takim jak: pedagog szkolny, psycholog, logopeda.	Rok szkolny 2013/2014 2014/2015 oraz 2015/2016
ETAP II: FAZA KONCEPCYJNA <ul style="list-style-type: none">– opracowanie tematu pracy, podmiotu, przedmiotu i celu pracy,– ustalenie problemów badawczych,– sformułowanie hipotez badawczych,– wybór terenu badań,– opracowanie zmiennych i ich wskaźników,– opracowanie metod, technik i narzędzi badawczych,– opracowanie harmonogramu badań,– bibliografia,– wykonanie i podsumowanie badań diagnostycznych dzieci pięcioletnich,– konstruowanie narzędzi badawczych.	IX.2015-VI.2016
ETAP III: FAZA WYKONAWCZA <ul style="list-style-type: none">- przeprowadzenie badań właściwych,- nawiązanie ścisłej współpracy z nauczycielami prowadzącymi zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolach w regionie Zagłębia Dąbrowskiego, jak i socjoterapeutami pracującymi z dziećmi w wieku przedszkolnym,- przeprowadzenie diagnozy końcowej dziecka pięcioletniego sześcioletniego (do 30.IV.2017),- uporządkowanie materiałów badawczych,- opracowanie wyników badań ilościowych z ankiet,- analiza jakościowa, klasyfikacja zagadnień i zależności,- weryfikacja hipotez,- opracowania teoretyczne.	15.IX.2016-30.IV.2017
ETAP IV: FAZA KOŃCOWA: MONITOROWANIE POSTĘPÓW DZIECI W SZKOLE PODSTAWOWEJ <ul style="list-style-type: none">- ścisła współpraca z nauczycielem prowadzącym klasę pierwszą rocznika 2011,- wolontariat – kontynuowanie zajęć z grupą w przypadku zaistnienia takiej potrzeby,- opisywanie i weryfikowanie zaistniałych zjawisk.	Rok szkolny 2017/2018

Źródło: opracowanie własne.

Konkludując zamieszczony rozdział, autorka pragnie podkreślić, iż zastosowane podczas eksploracji metody i techniki badawcze oraz wykorzystane na ich potrzeby narzędzia badawcze pozwoliły na zgromadzenie rzetelnego materiału badawczego, którego analiza pozwoliła na zweryfikowanie postawione przez autorkę hipotez badawczych.

Kolejny rozdział niniejszej pracy stanowić będzie część badawcza. Przedstawione w niej zostaną wyniki badań uzyskane z wykorzystaniem strategii badawczej zamieszczonej w części metodologicznej prezentowanej rozprawy.

ROZDZIAŁ VI

SOCJOTERAPEUTYCZNE WSPARCIE DZIECI Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W ŚWIEŹLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Wychowanie jako wywieranie pedagogicznego wpływu, to proces dotyczący również zachowania, budujący podstawy egzystencji ludzkiej, jej uspołecznienia i socjalizacji. Jest to także zjawisko w odpowiedzialny sposób formułujące cechy osobowości w ramach uczenia się, rozwoju kształcenia dziecka. Tego odpowiedzialnego zadania podejmują się osoby o określonej osobowości, roli i motywacji – wychowawcy – nauczyciele. Z pozycji zinstytucjonalizowanej władzy (przedszkole, szkoła) starają się, dzięki kompetencjom wychowawczym i umiejętnościom poznawczym, instrumentalnym i emocjonalnym odegrać w życiu wychowanka kreatywną i stymulującą rolę. Ich pobudki działania winny być etyczne, działają przeciw w sferze odpowiedzialności i lęku przed zaniedbaniem, a celem ich działań jest przygotowanie dzieci do życia w określonej rzeczywistości społecznej³³⁹. Oddziaływania wychowawcze przebiegają w ramach wspólnej, wychowawca-wychowanek sytuacji symbolicznej, która kształtują między innymi obiektywne, instytucjonalne warunki pracy wychowawczej. Wychowawca przedszkolny jest również tą osobą, której zadaniem staje się socjalizacja młodego człowieka. Zasadniczo wyróżnić można dwa etapy rozwojowe socjalizacji dziecka. W pierwszym dziecko uczy się stopniowo dostosowywać do otrzymanych nakazów i zakazów, w drugim kształtuje się zdolność do samodzielnego przestrzegania norm społecznych³⁴⁰. Niestety często zdarza się, że skład osobowy grupy przedszkolnej, zawiera w sobie jednostki, które nie potrafią sobie poradzić z przestrzeganiem norm społecznych panujących w grupie przedszkolnej. I tu właśnie jawi się kolejne zadanie przed nauczycielami przedszkola – dostrzeżenie, rozpoznanie a następnie zaprojektowanie zadań edukacyjnych,

³³⁹ J. Walaszek-Latacz, *Problemy wychowawczej współpracy na płaszczyźnie rodzina-szkola w opinii studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4, s. 107.

³⁴⁰ M. Kozak, J. Kusztal, *Zasada dobra dziecka i jej implikacje dla socjalizacji prawnej w środowisku szkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4, s.93.

wychowawczych i opiekuńczych w celu wspierania dziecka. To od wiedzy nauczyciela, jego wrażliwości, otwartości w dużej mierze zależy proces uspołecznienia dziecka.

Rodzice z kolei, co starano się wykazać w części teoretycznej prezentowanej rozprawy, są nieodzownymi partnerami wychowania przedszkolnego. Trudno nie zgodzić się ze słowami, iż rodzice mają priorytet w wychowaniu dzieci, dlatego też ich zdanie jest tak bardzo istotne w kierunku wychowania i edukowania ich dziecka w przedszkolu. Jak podkreśla Jolanta Walaszek-Latacz, nauczyciel powinien dostrzegać w rodzicach naturalnych sprzymierzeńców i mieć świadomość, że dobry kontakt z domem rodzinnym wychowanków to duża część sukcesu w pracy dydaktyczno-wychowawczej³⁴¹. Współpraca dwóch najważniejszych środowisk wychowawczych dziecka, czyli domu i przedszkola jest jednym z jego wyznaczników prawidłowego rozwoju, stąd jednym z zadań nauczyciela przedszkola jest pedagogizacja rodziców. Formą zasadniczą zaś skutecznej współpracy jest efektywny przepływ informacji rodzic-nauczyciel, również w relacji zwrotnej³⁴².

By praca placówki przedszkolnej przebiegała prawidłowo, a współpraca rodzic-nauczyciel układała się bezkonfliktowo potrzebny jest odpowiedzialny dyrektor, który, co starano się podnieść w części teoretycznej niniejszej rozprawy, koordynuje działania nauczycieli, wspiera oraz kontroluje ich pracę, czasami bywa również mediatorem w sytuacjach konfliktowych pomiędzy rodzicami a nauczycielem. Dlatego też wypowiedzi nauczycieli i rodziców często uzupełniane będą wypowiedziami dyrektorów placówek, uzyskanymi ze swobodnej rozmowy z badanymi.

Wyniki badań zaprezentowane w niniejszym rozdziale pracy doktorskiej, powinny dać odpowiedź na następujące pytania badawcze: *W jaki sposób pedagodzy przedszkolni spostrzegają zaburzenia zachowania u dzieci, jakie w tym celu stosują narzędzia diagnostyczne oraz w jakim zakresie nauczyciel przedszkola współpracuje z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub innymi specjalistami?; Jakiego rodzaju są to zaburzenia?; Jakie sposoby pomocy dzieciom nadpobudliwym i nieśmiałym znają i stosują w praktyce nauczyciele przedszkolni?; Które z form sztuki uważają za przydatne w procesie terapii dziecka w przedszkolu?; Czy i w jakim zakresie rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola są zapoznawani z programami terapeutycznymi*

³⁴¹ J. Walaszek-Latacz, *Problemy wychowawczej współpracy...*, s. 109.

³⁴² Ibidem

realizowanymi w grupach?; W jaki sposób postrzegają stosunek nauczyciela do wychowanków? Jakie przygotowanie do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego?; Czy i w jakim zakresie nauczyciele prowadzący zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne w przedszkolu wykorzystują w swoich działaniach obszary sztuki?; W jakim zakresie rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola są zapoznawani przez nauczyciela ze swoją rolą w procesie profilaktyczno-terapeutycznym?; Jakie formy pomocy oferują dzieciom specjaliści (psycholog, logopeda, pedagog, socjoterapeuta)?; Jakie działania o charakterze socjoterapeutycznym na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu są podejmowane na terenie Zagłębia Dąbrowskiego? Badania prezentowane w niniejszym rozdziale pracy doktorskiej są badaniami diagnostycznymi, mającymi na celu poznanie opinii na temat zasadności prowadzenia zajęć terapeutycznych w przedszkolu z różnych źródeł: od wychowawców grup przedszkolnych wspartych wypowiedziami dyrektorów placówek oraz rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola.

6.1 Potrzeba prowadzenia zajęć terapeutycznych i deklarowane formy pomocy oferowane dzieciom z zaburzeniami zachowania w przedszkolu w opinii badanych

Zaczerpnięte w niniejszym podrozdziale wyniki badań uzyskano w drodze badań ankietowych nauczycielami wychowania przedszkolnego z terenu województwa śląskiego, w skład którego wchodzi Zagłębie Dąbrowskie. Autorka chciała uzyskać odpowiedzi na pytania: *Czy w grupach przedszkolnych często pojawiają się dzieci przejawiające zaburzenia zachowania?; Czy działania o charakterze terapeutycznym są konieczne?; Jakie działania podejmują nauczyciele, by pomóc swoim wychowankom?*³⁴³. O wszystko to zapytani zostali nauczyciele przedszkoli pracujący w placówkach wychowania przedszkolnego na terenie województwa śląskiego. Na potrzeby niniejszej pracy, skierowano do nich ankietę, której celem było określenie rodzaju i stopnia nasilenia zaburzeń w zachowaniu dzieci. Ankieta miała również,

³⁴³ Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola, aneks, s. 318.

w pierwotnym założeniu, dać odpowiedź na pytanie, jakie zdaniem nauczycieli są przyczyny zaburzeń zachowania u dzieci oraz w jaki sposób nauczyciele pracujący w przedszkolach diagnozują te dysfunkcje i jakie działania podejmują w celu poprawy funkcjonowania dziecka. Zapytano również o to, czy konstruując programy terapeutyczne, wychowawcy stosują sztukę jako środek terapeutyczny. By uzyskane wyniki uszczegółowić, posłużyło się narzędziem swobodnej rozmowy.

Zgodnie z założeniami koncepcyjnymi niniejszej rozprawy doktorskiej, we wrześniu 2016 roku rozesłano 420 ankiet do placówek przedszkolnych na terenie województwa śląskiego, a do analizy wróciło 390 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Świadczy to, zdaniem autorki o dużej odpowiedzialności grona nauczycieli przedszkola i o ich dużym zaangażowaniu w proponowaną tematykę. W badaniu wzięło udział 388 kobiet i dwóch mężczyzn. Wszyscy respondenci deklarowali wykształcenie wyższe, z czego 316 deklaruje wykształcenie wyższe magisterskie, a 74 respondentów wyższe zawodowe z tytułem licencjata, co pozostaje w zgodzie z Rozporządzeniem MEN z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli³⁴⁴. 101 ankietowanych (25,9%) legitymowało się stażem pracy powyżej 20 lat, 163 osoby (41,8%) znalazły się w przedziale pomiędzy 10 a 20 latami pracy, 77 osób (19,7%) pracuje w oświacie w przedziale 5-10 lat, natomiast 49 respondentów (12,6%) posiada staż pracy poniżej 5 lat. Awans zawodowy respondentów również jest zróżnicowany. Jak wynika z analizy kwestionariuszy ankiety, 37 osób (9,5%) to nauczyciele stażyści, 96 ankietowanych (24,6%), stanowią nauczyciele kontraktowi, nauczyciele mianowani to 93 osoby (23,8%), a 164 spośród respondentów (42,1%) stanowią osoby nauczycieli dyplomowanych. Można zatem stwierdzić, że zarówno staż pracy, jak i awans zawodowy poddanych badaniu nauczycieli predysponują ich do odpowiedzi popartych wiedzą i doświadczeniem, a przede wszystkim praktyką pedagogiczną. Rodzaj ukończonych przez nauczycieli studiów wskazuje, że są oni grupą wykształconą w swoim kierunku (236 ankietowanych podało wykształcenie z zakresu wychowania przedszkolnego, 154 osoby wiedzę z zakresu wychowania przedszkolnego zdobyły w toku studiów podyplomowych), natomiast doskonaliła się również, chcąc zdobyć stosowne umiejętności w celu pomocy wychowankom.

³⁴⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. poz. 1575, § 4.1).

79 osób ukończyło podyplomowe studia logopedyczne, 49 nauczycieli zdobyło wykształcenie z zakresu *Socjoterapii*, 67 osób doskonaliło się na kierunku *Terapia pedagogiczna*. *Oligofrenopedagogika* to kierunek ukończony przez 41 respondentów, *surdopedagogika* zadeklarowana została przez 16 osób, a *tyflopädagogika* przez 17. Pięciu respondentów jako dodatkowe studia podało *psychologię dziecięcą*, a 39 spośród ankietowanych ukończyło studia podyplomowe na kierunku *Zarządzanie placówkami oświatowymi*. Już po danych uzyskanych z metryczek, można wyciągnąć wnioski, zauważone w przytaczanej w części teoretycznej, literaturze przedmiotu, że nauczyciele przedszkolni są grupą zawodową stale się doskonalącą, podejmującą studia podyplomowe i inne formy doskonalenia zawodowego w celu poprawy jakości i obszaru swoich oddziaływań. W celu doprecyzowania uzyskanych wyników, przeprowadzono wywiad w formie rozmowy z celowo dobraną grupą nauczycieli.

Ponieważ zarówno wykształcenie nauczycieli przedszkola, jak i wiedza zdobyta na studiach (dotyczy faktu, czy były to studia pierwszego wyboru, czy też uzupełniające), w odniesieniu do ich stopnia awansu zawodowego wydały się czynnikiem istotnym zważywszy na liczną grupę respondentów, sporządzono badania statystyczne testem niezależności *chi kwadrat*. W testach niezależności mamy do czynienia z dwiema zmiennymi. Są to zazwyczaj zmienne nominalne. Musimy odpowiedzieć na pytanie, czy te zmienne są od siebie niezależne. Testy układamy w postaci tabeli zwanej tabelą wielodzzielczą³⁴⁵. *Chi kwadrat* stosować można, gdy pewne wartości w populacji są znane³⁴⁶.

³⁴⁵ G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tł. M. Zagrodzki, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 240.

³⁴⁶ Ibidem.

Tabela 3. Zestawienie krzyżowe dla zmiennych *grupa nauczycieli i wykształcenie*

	Nauczyciele dyplomowani	Nauczyciele mianowani	Nauczyciele kontraktowi	Nauczyciele stażyści
- liczba badanych	164	93	96	37
WYKSZTAŁCENIE				
Wyższe magisterskie	164	93	43	16
Wyższe zawodowe – tytuł licencjata	0	0	53	21

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Tabela 4. Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych *grupa nauczycieli i wykształcenie*

Chi kwadrat	176,52
Df	3
Istotność	0,0000
V Cramera	0,67

W celu zbadania zależności poszczególnych grup zawodowych nauczycieli i ich wykształcenia, przeprowadzono test niezależności Chi kwadrat. Zależność pomiędzy grupą nauczycieli a wykształceniem była istotna, $\chi^2(3, N = 390) = 176,52, p < 0,001$. Wszyscy nauczyciele dyplomowani i mianowani mieli wykształcenie magisterskie, natomiast wśród nauczycieli kontraktowych i stażystów były osoby z tytułem licencjata. Zależność była silna, $V = 0,67^{347}$.

Należy zatem po raz kolejny stwierdzić, że grupa nauczycieli jest grupą dobrze wykształconą do podejmowania działań wychowawczo-dydaktycznych. Nauczyciele w toku swojej pracy doksztalają się i zdobywają nowe kompetencje. Odnotowany trend w zakresie zdobywania kwalifikacji przez nauczycieli przedszkola wynika z faktu zdobywania kolejnych

³⁴⁷ Badania statystyczne przeprowadzono z użyciem programu statystycznego *Statistica*.

szczebli awansu zawodowego, środków motywacyjnych w postaci nagród dyrektor i organu prowadzącego, jak również z chęci poszerzania kwalifikacji i samodoskonalenia zawodowego.

Tabela 5.

Zestawienie krzyżowe dla zmiennych *grupa nauczycieli* i *wiedza z zakresu wychowania przedszkolnego*.

	Nauczyciele dyplomowani	Nauczyciele mianowani	Nauczyciele kontraktowi	Nauczyciele stażyści
- liczba badanych	164	93	96	37
WIEDZA Z ZAKRESU WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO ZDOBYTA NA:				
Studia licencjackie/magisterskie na kierunku wychowanie przedszkolne	107	67	42	20
Studia podyplomowe na kierunku wychowanie przedszkolne	57	26	54	17

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Tabela 6.

Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: *grupa nauczycieli* i *wiedza z zakresu wychowania przedszkolnego*

Chi kwadrat	18,65
df	3
Istotność	0,0003
V Cramera	0,22

Przeprowadzono test niezależności chi kwadrat. Zależność pomiędzy grupą nauczycieli a zdobyciem wiedzy z zakresu wychowania przedszkolnego była istotna, $\chi^2(3, N = 390) = 18,65$, $p < 0,001$. Wśród nauczycieli dyplomowanych, mianowanych i stażystów większość zdobyła wiedzę na studia wyższych, natomiast wśród nauczycieli kontraktowych większość zdobyła wiedzę na studiach podyplomowych. Zależność była słaba, $V = 0,22$.

Pozwala to na wysnucie wniosku, iż nauczyciele z większym stażem pracy już od ukończenia szkoły średniej mieli sprecyzowaną swoją drogę zawodową i przygotowali się

do niej. Natomiast młodsze pokolenie, w sytuacji zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, nie było pewne swoich wyborów, o posiadanych predyspozycjach przekonując się dopiero po ukończeniu studiów i uzupełniając wykształcenie na studiach podyplomowych z zakresu wychowania przedszkolnego. Zaobserwowana sytuacja może być z jednej strony wynikiem niezdecydowania młodych ludzi co do obrania drogi zawodowej, z drugiej zaś może być spowodowana wielością kierunków studiów proponowanych zarówno przez uczelnie państwowe jak i prywatne, które przyciągają do siebie absolwentów szkół średnich, co z kolei może powodować dokonywanie wyborów kandydatów nie zawsze zgodnych z ich predyspozycjami. Dlatego też, już jako ludzie dojrzałsi, mądrzejsi o pewne doświadczenia życiowe podejmują kolejne studia które są już odpowiedzią na ich oczekiwania i zainteresowania.

Tabela 7.

Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: *grupa nauczycieli i staż pracy*

	Nauczyciele dyplomowani	Nauczyciele mianowani	Nauczyciele kontraktowi	Nauczyciele stażyści
- liczba badanych	164	93	96	37
STAZ PRACY				
Powyżej 20 lat	71	23	0	0
10-20 lat	93	70	0	0
5-10 lat	0	0	84	0
Poniżej 5 lat	0	0	12	37

Źródło: Badania własne, Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli pracujących w przedszkolach.

Tabela 8.

Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych grupa nauczycieli i staż pracy

Chi kwadrat	661,05
df	9
Istotność	0,0000
V Cramera	0,75

Przeprowadzono test niezależności Chi kwadrat. Zależność pomiędzy grupą nauczycieli a stażem pracy była istotna, $\chi^2(9, N = 390) = 661,05, p < 0,001$. Wszyscy nauczyciele dyplomowani i mianowani mieli staż powyżej 10 lat pracy, natomiast wszyscy nauczyciele kontraktowi i stażyści mieli staż poniżej 10 lat. Zależność była silna, $V = 0,75$.

Sytuacja taka wynika z faktu, iż długość awansu zawodowego w zawodzie nauczyciela jest rozłożona w czasie. Nauczyciel uzyskując stopień nauczyciela kontraktowego musi przepracować co najmniej 2 lata i 9 miesięcy, by składać wniosek o rozpoczęcie kolejnego stopnia awansu zawodowego. Podobnie wygląda sytuacja nauczyciela mianowanego. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż najnowsze rozporządzenia MEN wydłużają okres „przerwy” pomiędzy kolejnymi stopniami do *co najmniej trzy lata od dnia nadania stopnia nauczyciela kontraktowego i co najmniej cztery lata od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego*³⁴⁸.

Mając na uwadze swoisty dialog nauczyciel – rodzic, jak i podniesienie po raz kolejny roli rodziców, jako pełnoprawnych partnerów wychowania przedszkolnego, w styczniu 2017 roku skierowano do rodziców dzieci 5, 6 - letnich uczęszczających do przedszkola ankietę³⁴⁹, której celem było uzyskanie od nich informacji na temat realizowania w grupach starszych zajęć terapeutyczno-profilaktycznych dla dzieci z zaburzeniami zachowania oraz wykorzystania w nich wybranych obszarów sztuki. Do rodziców skierowano 150 kwestionariuszy, z czego do badaczki powróciło 129 prawidłowo wypełnionych ankiet. Świadczy to o dużym zaangażowaniu rodziców w działalność przedszkola, rodzice starają się brać udział w życiu placówki, do której uczęszcza ich dziecko. W badaniu wzięło udział 70 kobiet i 59 mężczyzn. Ankietowani mieścili się w przedziale wiekowym od 27 do 51 lat, z czego największy procent (85,3%) stanowiły osoby w wieku 30-40 lat; 8,5% (11 osób) to rodzice powyżej 40 roku życia, a 6,2% to osoby poniżej 30 lat. 112 spośród respondentów zadeklarowało wykształcenie wyższe, 5 osób wykształcenie wyższe zawodowe a 12 ankietowanych, wykształcenie średnie. Żaden z respondentów nie określił swojego wykształcenia na poziomie podstawowym. Jeżeli chodzi o status materialny badanych, aż 97 respondentów określiło go jako przeciętny (co stanowi 75,2% badanych);

³⁴⁸ Ustawa z dnia 27 października 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189 ze zm.) w wersji obowiązującej od 1 września 2018 r.

³⁴⁹ Kwestionariusza ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, aneks, s. 327.

21(16,3%) osób określa go jako wysoki, a 11 (8,5%) na poziomie bardzo wysokim. W żadnej z ankiet nie zaznaczono odpowiedzi *niski* ani *bardzo niski*. Uzyskane z metryczki zamieszczonej na ankiecie dane, pozwalają na stwierdzenie, iż badana grupa rodziców, to ludzie wykształceni, żyjący w dobrych warunkach bytowo-materialnych, prawdopodobnie mający już ugruntowaną pozycję zawodową. Należy w tym miejscu zastanowić się nad takim stanem rzeczy. Być może, jak przypuszcza autorka, wysoki i przeciętny status materialny rodzin może podnosić program rządowy „Rodzina plus”³⁵⁰. Można się również zastanowić, czy prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy ankiet nie zwrócili tylko rodzice dobrze sytuowani i posiadający wysokie wykształcenie i dobrą pozycję zawodową, ewentualnie deklarowali dobry status materialny, który w rzeczywistości wygląda inaczej. By poznać sytuację całej badanej społeczności, przeprowadzono wywiady w formie swobodnej rozmowy z rodzicami o odmiennym od deklarowanego stylu życia i statusie materialnym.

Rozpoczynając analizę materiału badawczego zebranego od nauczycieli przedszkola dostrzeżono, że nauczyciele w powierzonych im grupach przedszkolnych, starają się stworzyć klimat zrozumienia i akceptacji. Tylko w niewielu przypadkach relacje te nie układają się pomyślnie. Warto w tym miejscu wzmocnić wyniki badań ankietowych danymi uzyskanymi z wywiadu³⁵¹ z wybranymi pedagogami. Pani Aleksandra, nauczyciel kontraktowy z wykształceniem wyższym magisterskim, legitymująca się siedmioletnim stażem pracy podkreśla, że wszystkim nauczycielom zależy na kształtowaniu miłej atmosfery w grupie. Podkreśla jednak, że istnieje wiele czynników, które ten proces mogą zakłócać. Respondentka podaje wśród nich: dzieci z różnych środowisk wychowawczych, często roszczeniowe i niesprawiedliwe wobec podejmowanych działań postawy rodziców. Pani Alicja, nauczyciel dyplomowany z siedemnastoletnim stażem pracy w zawodzie dodaje, iż bardzo mocno rozbijają grupę dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Ich zachowanie zwraca uwagę rówieśników, a dziecko, które skupia na sobie uwagę rówieśników, jeszcze bardziej się popisuje. To bardzo utrudnia pracę nauczycielowi i psuje atmosferę w grupie. Z kolei pani Janina (12 lat pracy w zawodzie, stopień awansu zawodowego – nauczyciel mianowany) twierdzi, że *tylko bardzo*

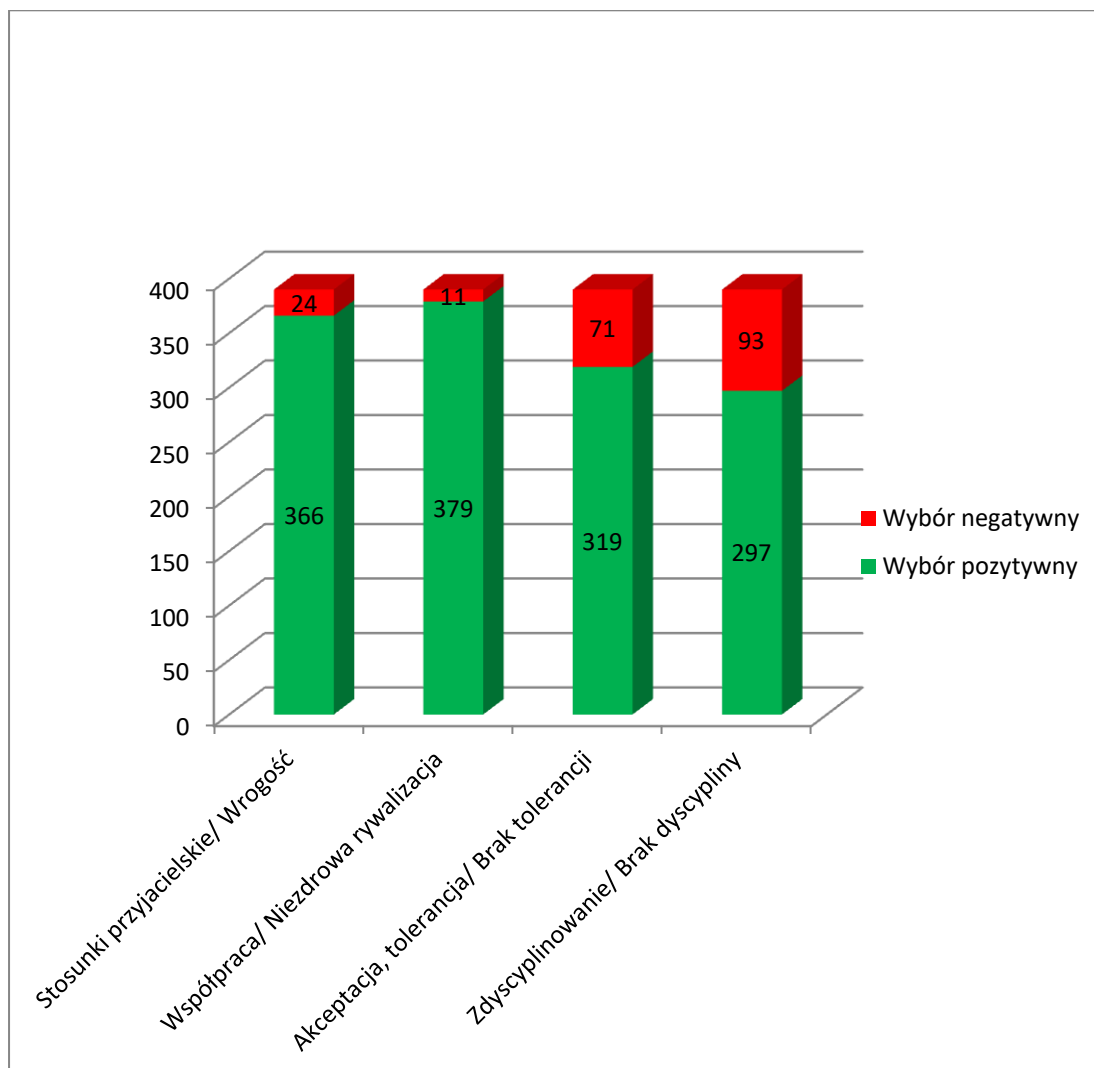
³⁵⁰ Zob. www.mpips.gov.pl/aktualności-wszystkie/rodzina-500plus, [data dostępu 01.06.2018, godz. 14.14].

³⁵¹ Wywiad w formie swobodnej rozmowy przeprowadzony z nauczycielami przedszkola w okresie wrzesień-październik 2016 roku.

mocno zacieśniona współpraca nauczyciel-rodzice może prowadzić do owocnej pracy. Nie ma bowiem możliwości prowadzenia dobrze zorganizowanej, klimatycznej grupy bez wsparcia ze strony rodziców. Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli pytanie dotyczące najczęściej występujących w grupie zjawisk, ilustruje poniższy wykres:

Wykres 1.

Stosunki panujące w prowadzonych grupach przedszkolnych w opinii badanych wychowawców przedszkolnych



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Sytuację zaprezentowaną na wykresie potwierdzają w trakcie swoich wypowiedzi badani dyrektorzy placówek przedszkolnych, którzy bardzo mocno akcentują stwarzanie przez nauczyciela odpowiedniego klimatu w prowadzonej przez nich grupie. Grupa przedszkolna, jak podkreślają dyrektorzy, powinna, a nawet musi być taką formacją społeczną, w której każde dziecko znajdzie swoje miejsce, niezależnie od swoich predyspozycji czy problemów³⁵². Z punktu widzenia prezentowanej pracy badawczej bardzo istotnym problemem jest częstotliwość występowania zaburzeń zachowania obserwowanych przez nauczycieli u swoich podopiecznych. Częstotliwość tychże, zaobserwowaną przez wychowawców przedszkolnych ilustruje zamieszczona poniżej tabela. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na określenia częstotliwości występowania. Autorka rozumie je następująco: *zawsze* – zachowania pojawiają się każdego roku szkolnego; *często* – zachowania, które pojawiają się co najmniej raz na dwa kolejne lata szkolne (przynajmniej jeden przypadek); *czasami* – raz na kilka lat (trzy, cztery lata szkolne); *sporadycznie* – zjawisko pojawia się w grupie, ale potem zanika, np. dziecko przechodzi do innej grupy, bądź opuszcza przedszkole.

Warto zwrócić uwagę, iż nauczyciele, będący najlepszymi obserwatorami powierzonych im opiece wychowanków, poprzez dokonywanie corocznych obserwacji i diagnozy pedagogicznej oraz prowadzonej w oparciu o jej wyniki pracy kompensacyjno-korekcyjnej i stymulującej są w stanie określić, jak często pojawia się w prowadzonych przez nich grupach zjawisko zaburzeń zachowania u dzieci.

³⁵² Wywiad w formie swobodnej rozmowy przeprowadzany z dyrektorami placówek przedszkolnych na terenie Zagłębia Dąbrowskiego, wrzesień – listopad 2016.

Zestawienie 2.

Częstotliwość występowania rodzajów zaburzeń zachowania w grupach przedszkolnych w opinii badanych nauczycieli przedszkola.

RODZAJE ZABURZEŃ ZACHOWANIA	ZACHOWANIA POJAWIAJĄ SIĘ					ZACHOWANIA NIE POJAWIAJĄ SIĘ	
	Zawsze	Często	Czasami	Sporadycznie	OGÓŁEM	Nigdy	OGÓŁEM
Agresywność słowna (przekleństwa, przezywanie, przedrzeźnianie itp.).	0	31	219	113	363 93,1%	27	6,9 %
Agresywność fizyczna (bójki, popychanie, kopanie, szarpanie).	0	87	197	94	378 96,9%	12	3,1 %
Zahamowanie psychoruchowe (bierność, unikanie trudności, izolacja)	0	50	189	60	299 76,6%	91	23,4%
Nadpobudliwość psychoruchowa (nadmierna ruchliwość, przerywanie pracy innym, gadatliwość).	0	283	101	6	390 100%	0	0%
Zaburzenia uwagi (roztargnienie, zapominanie, rozpraszanie się).	0	183	92	103	378 96,9%	12	3,1%
Zaburzenia nerwicowe (nadmierna lękliwość, niepokój, wycofanie)	0	171	51	127	349 89,5%	41	10,5%
Infantylnizm uczuciowy (reakcje emocjonalne charakterystyczne dla dzieci młodszych).	0	70	111	94	275 70,5%	115	29,5%

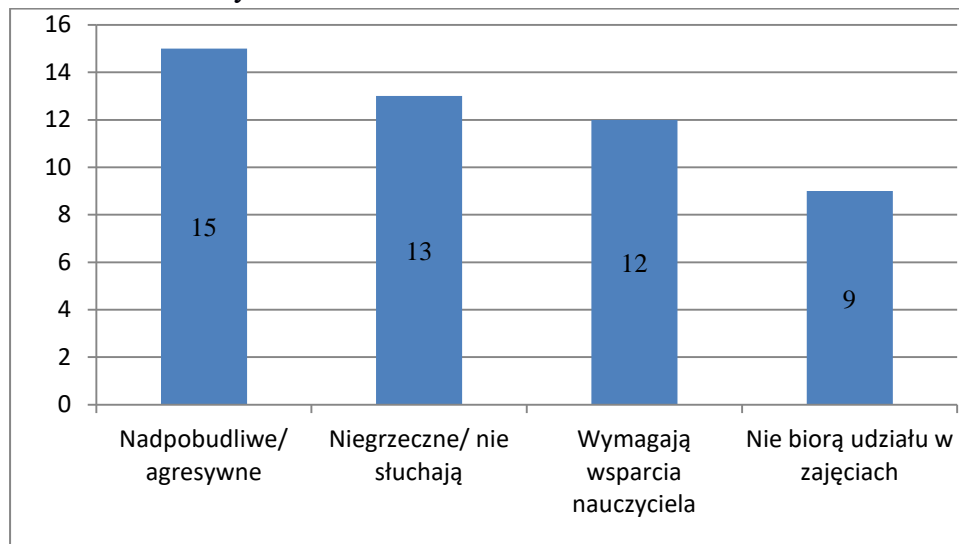
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola, aneks, s. 318.

Analizując zamieszczone w tabeli dane, z całą pewnością stwierdzić można, iż najczęściej pojawiającymi się w grupach przedszkolnych zaburzeniami zachowania są: nadpobudliwość

psychoruchowa, zaburzenia uwagi oraz zaburzenia nerwicowe. Czasami pojawia się agresja słowna i fizyczna, a z drugiej strony zahamowanie, wycofanie, nieśmiałość. Można zatem powiedzieć, iż zauważone w literaturze przesłanki, dotyczące najczęściej pojawiających się zaburzeń zachowania dzieci w wieku przedszkolnym, zostały zauważone i potwierdzone przez badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Zatem skierowano również pytanie do rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola. Pytanie mogło wydawać się nieco kontrowersyjne, natomiast badaczowi chodziło o pokazanie, że dzieci z zaburzeniami zachowania są widoczne na tle grupy podczas uroczystości przedszkolnych, zajęć otwartych itp. Na pytanie czy w grupie do której uczęszcza ich dziecko, rodzice dostrzegają dzieci z zaburzeniami zachowania, ankietowani udzielili w większości odpowiedzi negatywnej (52 osoby, co stanowi 40,3% ankietowanych), 49 respondentów (38%) odpowiedziało twierdząco, natomiast 21,7% ankietowanych (28 osób) udzieliło odpowiedzi *nie mam zdania*. Może to sugerować, że rodzice udzielający takiej odpowiedzi nie są zaangażowani w działalność grupy (wspomniane wcześniej występy, uroczystości, zajęcia otwarte), z drugiej strony jednak może być to forma wypierania (jeśli rodzic posiada „rzucające się w oczy” dziecko z zaburzeniami zachowania). Stąd tak ważna wydaje się postać nauczyciela terapeuty, który niósł by pomoc nie tylko dziecku, ale także jego rodzicom. Warto w tym miejscu zdaniem autorki zamieścić wypowiedź pani Joanny, mamy sześciolatniej dziewczynki: *W grupie, do której uczęszcza moja córka dwa razy do roku organizowane są zajęcia otwarte dla rodziców. Możemy na nich obserwować przyrost wiedzy naszych dzieci ale także ich zachowanie. Niestety, obserwujemy też zachowania innych dzieci i możemy mieć do nich różny stosunek. Dzieci pobudliwe, rozproszone bardzo przeszkadzają w prowadzonych zajęciach, dezorganizują grupę. Naprawdę nie ma szans ich nie dostrzec*. Podobnie zdaniem respondentki wygląda sytuacja podczas uroczystości przedszkolnych. Badana uważa, że rodzic czynnie zaangażowany w Życie grupy i systematycznie uczestniczący w zajęciach otwartych i imprezach przedszkolnych nie może nie dostrzec dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu. Zatem w tym samym pytaniu została skierowana do rodziców prośba o określenie, w jaki sposób są postrzegane przez rodziców te dzieci. Najczęściej podawane przez rodziców odpowiedzi ilustruje zamieszczony poniżej wykres:

Wykres 2. Postrzeganie dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu przez badanych rodziców



Źródło: Badania własne, Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola. Pokaz ilościowy dotyczy tej grupy rodziców, którzy zauważają badany problem (49 osób z grupy 129 badanych), stąd zrezygnowano z obliczeń procentowych.

Ukazane na wykresie dane pozwalają na wyciągnięcie wniosku, iż podobnie jak w przypadku badanych nauczycieli, najbardziej zauważalną grupą przedszkolaków z zaburzeniami zachowania, są dzieci nadpobudliwe psychoruchowo, które nie słuchają nauczyciela i bywają agresywne. Natomiast słabo zauważalne (co obserwowano w literaturze przedmiotu i cytowano w części teoretycznej) są dzieci nieśmiałe, nieuczestniczące w zajęciach, wymagające wsparcia i zachęty nauczyciela.

Na pytanie, czy w przedszkolu organizowana jest pomoc terapeutyczna dla dzieci, które przejawiają zaburzenia zachowania, zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (98,2%) odpowiedziała twierdząco. Trudno dociekać, czy odpowiedź pozostałej siódemki respondentów wynikała ze stanu faktycznego, czy też z niewiedzy ankietowanych w tym zakresie. Odpowiedzi ankietowanych sugerują, że zazwyczaj jest to pomoc indywidualna (206 osób spośród 383, co stanowi 53,8%), nieco rzadziej grupowa – 177 respondentów (46,2%). Wszystkie 383 osoby zapytane o podstawę, na jakiej dzieci są kwalifikowane do zajęć terapeutycznych, wskazało odwiedzi: *opinia pedagoga i/lub psychologa oraz badania i spostrzeżenia własne*. 73 osoby

w rubryce *inne*, dopisały: *sugestie rodziców*, a 109 nauczycieli w tej samej rubryce zamieściło adnotacje: *wytyczne z opinii i orzeczeń Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (PPP)*.

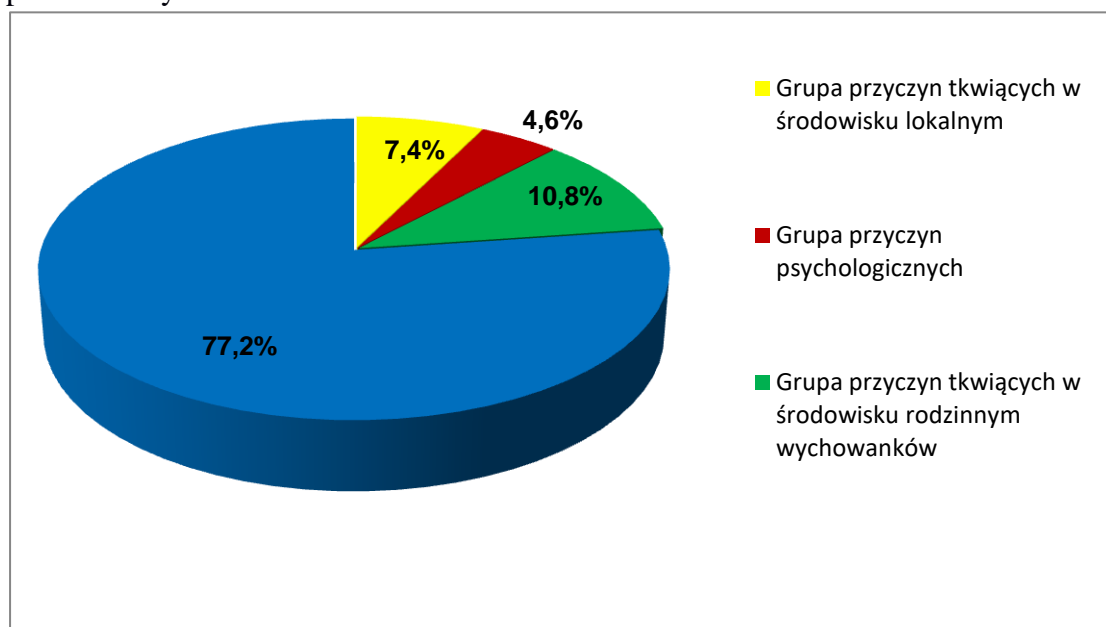
Rodzice z kolei wypowiadają się na temat realizowanych przez wychowawców programów terapeutycznych. Na pierwsze zawarte w ankiecie pytanie *Czy jesteście Państwo zapoznawani z programami i innowacjami pedagogicznymi realizowanymi w grupie przedszkolnej?*, wszyscy ankietowani odpowiedzieli twierdząco³⁵³. Zapytani o to, czy w grupie do której uczęszcza ich dziecko są prowadzone zajęcia terapeutyczne w zdecydowanej większości odpowiedzieli twierdząco (115 osób, co stanowi 89,1% respondentów), natomiast 14 osób udzieliło odpowiedzi *nie wiem*. Sytuacja taka może być wynikiem faktu, iż rodzice mają świadomość prowadzenia pewnych zajęć, z drugiej strony jednak nie interesują się szczegółowymi działaniami, oddając pole specjalistom, czyli nauczycielom. Wszystkie osoby, które udzieliły odpowiedzi twierdzącej poproszone o sprecyzowanie częstotliwości zajęć, zgodnie zaznaczały odpowiedź *dwa razy w tygodniu*. Skoro zajęcia terapeutyczne odbywają się regularnie, zapytano rodziców, czy ich dzieci opowiadają w domu o tym, co się na nich dzieje. 106 ankietowanych (82,2%) udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 21 przeczącej (16,3%), a 2 (1,5%) nie miało zdania. Chciano również dowiedzieć się, czy odczucia dzieci są pozytywne. Spośród 106 respondentów, których dzieci opowiadają o zajęciach, wszyscy zaznaczyli odpowiedź *tak*³⁵⁴. Dzieci w wieku przedszkolnym werbalizują swoje emocje, nie zawsze jednak przekazują rzeczywisty obraz zdarzeń, często konfabulują, ubarwiają, zmieniają, przekształcają, stąd zasadne wydaje się aby rodzice pozyskiwali informacje bezpośrednio od źródła, a więc nauczyciela prowadzącego zajęcia. Zdaniem autorki, warto w tym miejscu przytoczyć informacje pozyskane od mamy Kingi, pięcioletniej dziewczynki uczestniczącej w zajęciach terapeutycznych. Mama swoją sytuację bytowo-materialną określa jako przeciętną z tendencją do ciężkiej. Dom utrzymuje tylko mąż kobiety, na utrzymaniu mając żonę, córkę i starszego syna (12 – letni uczeń). Sama badana, szuka pracy, natomiast posiada tylko wykształcenie średnie zawodowe i żadnego doświadczenia. *Kto w dzisiejszych czasach zatrudni taką osobę?* – zastanawia się. *Byłam wprawdzie na kilku stażach, ale po ich zakończeniu znowu byłam bez źródła dochodu.*

³⁵³ Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, aneks, s. 327.

Skoro już nie pracuję, mam więcej czasu, by zająć się domem i dziećmi – mówi respondentka. Praktycznie codziennie widzę się z nauczycielem grupy i za każdym razem, jeśli tylko jest to możliwe, staram się porozmawiać. Interesuję się postępami mojego dziecka tym bardziej, że zdaję sobie sprawę, że moja córka ma problemy. Pomoc świadczona przez przedszkole jest dla mnie ogromnym wsparciem. Mam tu zapewnioną fachową pomoc. Na miejscu i bezpłatnie, a w moim przypadku to bardzo ważne. Nauczyciel prowadzący zajęcia udziela mi wielu rad, mówi o postępach mojego dziecka, wskazuje kierunek dalszych oddziaływań. To pomaga mnie, jako rodzicowi włączyć się w terapię. W związku z powyższym, do wychowawców przedszkoli – czyli specjalistów w zakresie rozwoju psycho-fizycznego dziecka w wieku przedszkolnym, skierowano pytanie o grupy przyczyn, które w ich odczuciu determinują zaburzenia zachowania dzieci. Odpowiedzi pedagogów, ilustruje zamieszczony poniżej wykres.

Wykres 3.

Grupy przyczyn zaburzeń zachowania u dzieci w opinii badanych wychowawców przedszkolnych



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Jak pokazują dane zamieszczone na wykresie, największa liczba nauczycieli wychowania przedszkolnego jest zdania, iż wszystkie przyczyny, to jest: przyczyny psychologiczne,

przyczyny tkwiące w środowisku lokalnym oraz przyczyny tkwiące w środowisku domowym wychowanków mają jednakowy wpływ na zaburzenia zachowania u dzieci. Tylko niewielki odsetek uważa, że wpływ mają poszczególne przyczyny w izolacji. Warto podkreślić, iż podobne zdanie w tej kwestii mają dyrektorzy placówek przedszkolnych. Twierdzą oni bowiem, że w każdym roku szkolnym do przedszkola trafiają dzieci przejawiające zaburzenia zachowania, a wynikają one zarówno z zaniedbań wychowawczych, jak i czynników genetycznych, psychologicznych i środowiskowych³⁵⁵.

Nauczycieli pracujących w przedszkolach poproszono o wskazanie trzech najważniejszych ich zadaniem przyczyn zaburzeń zachowania dzieci tkwiących w środowisku rodzinnym. Odpowiedzi wychowawców zamieszczono w postaci zestawienia.

Zestawienie 3.

Przyczyny zaburzeń zachowania dzieci tkwiące w środowisku rodzinnym wychowanków w opinii badanych nauczycieli przedszkola

Przyczyna	Ilość wskazań	Częstość występowania
Liczba osób w rodzinie	166	42,6%
Skład osób w rodzinie	117	30%
Miejsce dziecka wśród rodzeństwa	298	76,4%
Sytuacja ekonomiczno-materialna rodziny	379	97,2%
Wykształcenie i zawód rodziców	279	71,5%
Stan zdrowia rodziców	238	61%
Moralność rodziców	278	71,2%
Pożycie rodziców	354	90,8%
Postawy wychowawcze rodziców	297	76,1%
Opieka nad dzieckiem	357	91,5%
Współpraca rodziców z przedszkolem	353	90,5 %

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, badani wskazywali po trzy przyczyny, aneks, s. 318.

Ze względu na możliwość większej ilości wyborów odpowiedzi liczba rezultatów w obliczeniach procentowych nie sumuje się do 100. Zestawione dane pozwalają

³⁵⁵ Wywiad w formie swobodnej rozmowy z dyrektorami placówek przedszkolnych...

na stwierdzenie, że najważniejszych przyczyn zaburzenia zachowania u dzieci, płynących ze środowiska rodzinnego należy w opinii wychowawców przedszkolnych upatrywać w sytuacji ekonomiczno-materialnej rodziny (97,2% ankietowanych), kolejny czynnik to opieka nad dzieckiem (91,5% głosów respondentów) oraz pożycie rodziców (90,8% odpowiedzi) i współpraca rodziców z przedszkolem, a w tym szczególnym wypadku raczej brak tej współpracy (90,5% respondentów). Ankietowani nauczyciele za poważne przyczyny uznają również: miejsce dziecka wśród rodzeństwa, postawy wychowawcze rodziców, wykształcenie i zawód rodziców dziecka oraz ich moralność i stan zdrowia. Za mniej istotne determinanty wychowawcy przedszkolni uznali: liczbę oraz skład osób w rodzinie. Żaden z respondentów nie wpisał swoich sugestii w dodatkowym pytaniu: inne (jakie?). Rodzicom dzieci uczęszczających do przedszkola zadano pytanie, które mogłoby się wydawać nieco trudne i być może przewrotne, ale miało na celu zdiagnozowanie stosunku wychowawców przedszkolnych do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania. Na pytanie: *Jak oceniają Państwo działania nauczyciela w stosunku do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania?*, 119 osób (92,2%) udzieliło odpowiedzi: *bardzo dobrze, pozytywnie, świetnie*. 10 osób uznało, że nie ma zdania w tej kwestii. Należy zatem przypuszczać, iż rodzice są świadomi działań terapeutycznych, którymi objęte są dzieci przejawiające zaburzenia zachowania przez wychowawcę przedszkolnego³⁵⁶. Na potwierdzenie tego faktu wskazują też przeprowadzone z rodzicami i opiekunami rozmowy indywidualne. Rodzic obserwuje pracę dzieci oraz zachowanie nauczyciela podczas zajęć otwartych, uroczystości i imprez przedszkolnych i chociaż nie może na co dzień uczestniczyć w zajęciach terapeutycznych, to jednak ma możliwość obserwacji zachowania swojego dziecka po powrocie z placówki przedszkolnej. Warto w tym miejscu zaprezentować wypowiedź mamy Tomasza – dziecka sześciolatniego posiadającego opinię PPPP o niepełnosprawności ruchowej w tym z afazją. Rodzic podkreśla, że zawsze chętnie uczestniczy w zajęciach otwartych. *Jestem dumna ze swojego dziecka – mówi, – zdaję sobie sprawę, że Tomek sprawia trudności, że czasem „rozwala” zajęcia, ale przecież to nie jego wina. Ma problem – jest nadpobudliwy. Tym bardziej jednak doceniam działania nauczyciela. Wychowawczynie mojego syna daje mu takie zajęcia, które bardzo go absorbują i nie pozostawiają*

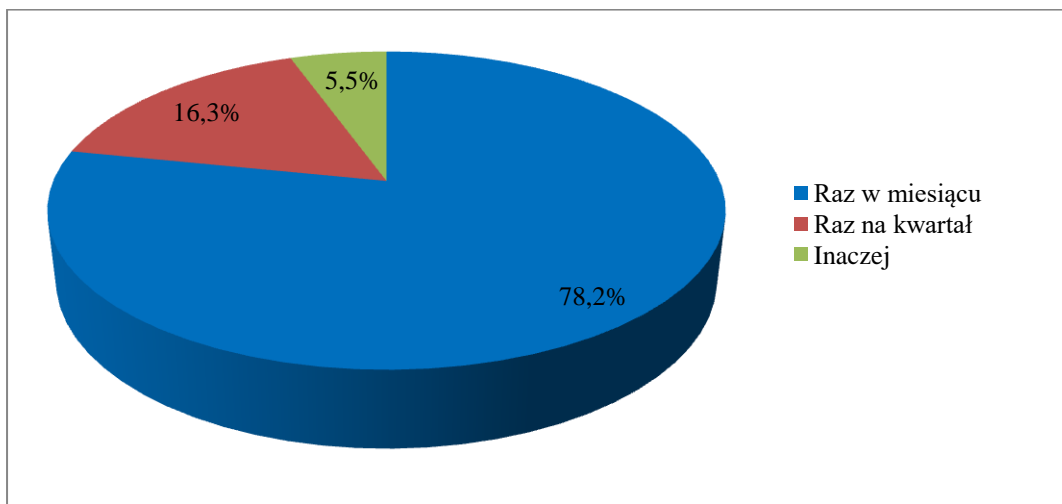
czasu na jego „wyglupy”. Doceniam nie tylko postawę nauczycielki ale i fakt jej doskonałej intuicji wychowawczej i prawdopodobnie doskonałego poznania zainteresowań i upodobań mojego dziecka. To owocuje z każdym dniem spędzonym przez Tomka w przedszkolu, a ja naprawdę nie mam powodu, by się wstydzić na zajęciach otwartych. Trochę inaczej wygląda sytuacja organizowanych imprez. Jeżeli jest to dzień babci, czy mamy, Tomek występuje, trochę się „po swojemu powyglupia”, ale powie zadana rolę, zaśpiewa, zatańczy. Imprezy wyjazdowe omawiamy na bieżąco z wychowawcą. Jeżeli uzna, że będzie zbyt wiele czynników rozpraszających syna, zapewniamy mu w tym dniu opiekę i pozostaje w domu, jeśli zaś pani wyraża zgodę na jego wyjazd, z radością w nich uczestniczy. Początkowo buntowałam się, że nauczycielka nie chce gdzieś zabrać mojego dziecka, uważałam, że to działania dyskryminacyjne. Po wielu rozmowach z wychowawczynią mojego syna zrozumiałam, że gramy w jednej drużynie, a naszym celem jest w miarę harmonijny rozwój mojego syna. Z wieloma rzeczami musiałam się pogodzić. Wiem natomiast, że wychowawczyni mojego syna zawsze działa w jego interesie.

Pełniejszy obraz problemu uzyskano dzięki wypowiedziom nauczycieli przedszkola z dodatkowymi kwalifikacjami w zakresie prowadzenia terapii, który zamieszczono w podrozdziale 6.2 niniejszej pracy.

Należy tutaj podkreślić aspekt współpracy z przedszkolem z punktu widzenia rodziców dziecka. Ażeby sprawdzić „łączność” pomiędzy rodzicami a nauczycielem i ich wzajemną współpracę, zapytano rodziców, czy regularnie uczestniczą w zebraniach z rodzicami i zajęciach otwartych. Są to przecież formy współpracy, jakie nauczyciel może zaproponować rodzicom. Prawie wszyscy ankietowani (127 osób, co stanowi 98,4%) odpowiedzieli twierdząco, tylko pozostała dwójka przyznała, że nie uczestniczy w zebraniach i zajęciach regularnie. W związku z tym zapytano rodziców jak często odbywają się takie spotkania. Tutaj zauważono znacznie więcej rozbieżności. Ankietowani mieli do wyboru trzy odpowiedzi: raz w miesiącu, raz na kwartał oraz: inaczej. Odpowiedzi ankietowanych ilustruje zamieszczony poniżej wykres. Przy czym należy zaznaczyć, że zaznaczając *inaczej*, respondenci najczęściej dopisywali: *wg potrzeb*.

Wykres 4.

Częstotliwość spotkań rodziców z nauczycielem w przedszkolu (dotyczy zebrań z rodzicami i zajęć otwartych) w opinii badanych rodziców dzieci przedszkolnych



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola.

Częstotliwość organizowanych spotkań z rodzicami potwierdzają również nauczyciele pracujący w przedszkolach, zaznaczają jednak, że spotkania, które rodzice określili jako kwartalne są spotkaniami „obowiązkowymi” (spotkanie pierwsze – organizacyjne (wrzesień), podsumowanie diagnozy wstępnej (listopad), podsumowanie pracy w pierwszym semestrze (styczeń/luty) oraz podsumowanie wyników diagnozy końcowej (kwiecień)); oprócz tego wychowawcy przedszkolni organizują dwa zajęcia otwarte w każdym roku szkolnym. Bardzo atrakcyjną formą współpracy są imprezy i uroczystości przedszkolne, jak i udział w konkursach i przeglądach gminnych/miejskich odbywające się każdego roku według ustalonego *Harmonogramu imprez i uroczystości przedszkolnych*³⁵⁷. Dodatkową formą współpracy są tak zwane kontakty indywidualne, gdzie rodzic po wcześniejszym umówieniu się z nauczycielem, może porozmawiać o postępach, czy problemach swojego dziecka. Niestety, nad czym boją się badani nauczyciele, rodzice nie zawsze chętnie korzystają z proponowanych im form współpracy, swoją nieobecność tłumacząc najczęściej pracą, wizytami u lekarza, czy innymi zobowiązaniami rodzinno-zawodowymi³⁵⁸. Potwierdza się zjawisko, że na konsultacje i spotkania uczęszczają

³⁵⁷ Analiza dokumentacji nauczycieli przedszkolnych w wybranych placówkach z terenu Zagłębia Dąbrowskiego.

³⁵⁸ Wywiad w formie swobodnej rozmowy z nauczycielami wychowania przedszkolnego.

rodzice dzieci, które nie ujawniają problemów w zachowaniu. Natomiast rodzice dzieci wymagających wsparcia potrzebują dodatkowej motywacji. Dla badanych nauczycieli jest to sytuacja trudna. Chcieliby bowiem podjąć współpracę przede wszystkim z rodzicem dziecka mającego problemy, ponieważ właśnie takim dzieciom pragną służyć pomocą i wsparciem. By oddziaływania były silniejsze i rozumiane przez środowisko rodzinne, wychowawca grupy przedszkolnej potrzebuje partnera, jakim jest rodzic dziecka. Nauczyciele zachęcają zatem przede wszystkim do spotkań indywidualnych, rozumiejąc, że rodzic może się wstydzić brać udział w spotkaniach grupowych. Piszą informacje mailowe, w których chwalą postępy dziecka, wysyłają wiadomości *sms* do rodzica z terminami konsultacji indywidualnych, wydają Biuletyn Informacyjny, w którym opisują działania grupy w danym okresie (przeważnie kwartalnie).

Oczywiście nauczyciele jako osoby przygotowane zarówno do wnikliwej obserwacji pedagogicznej jak i posiadający wiedzę na temat rozwoju dziecka oraz czynników mogących ten rozwój zakłócać, zdają sobie sprawę, że przyczyny zaburzeń zachowania dzieci nie tkwią tylko w środowisku rodzinnym wychowanków. Są one wynikiem wielu „niedogodności” z jakimi spotyka się dziecko. Wychowawcy grup przedszkolnych zdają sobie sprawę, że leżą one również po stronie przedszkola. Jak podają badani nauczyciele wiele czynników znajdujących się po stronie placówki przedszkolnej również może powodować problemy w zachowaniu dzieci. Dziecko funkcjonuje w grupie, w niej zawiera przyjaźnie, uczy się kształtowania odpowiednich stosunków interpersonalnych, ale również wiąże się uczuciowo z osobami odpowiedzialnymi w placówce za jego rozwój i wychowanie. Dlatego właśnie wśród najczęstszych przyczyn zaburzeń zachowania leżących po stronie środowiska przedszkolnego, badani nauczyciele wskazywali czynniki zawarte w zamieszczonym poniżej zestawieniu:

Zestawienie 4.

Przyczyny zaburzeń zachowania dzieci, tkwiące w środowisku przedszkolnym w opinii nauczycieli przedszkola

Przyczyna	Ilość wskazań	Częstość występowania
Aktualne postępy dziecka	351	90%
Przebieg edukacji dziecka	296	75,9%
Trudności w pracy placówki (remont, choroba lub zmiana wychowawcy)	295	75,6%
Stosunek dziecka do przedszkola	387	99,2%
Stosunki między dziećmi i nauczycielem	382	97,9%
Pozycja społeczna dziecka w grupie rówieśniczej	390	100%

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, badani wskazywali po trzy wybrane przyczyny, aneks, s. 318.

Ze względu na możliwość większej ilości wyborów odpowiedzi liczba rezultatów w obliczeniach procentowych nie sumuje się do 100. Zamieszczone w tabeli dane wyraźnie wskazują na zgodność ankietowanych nauczycieli w kwestii pozycji zajmowanej przez dziecko w grupie. Może być ona, zdaniem nauczycieli przedszkola przyczyną zaburzeń zachowania u dziecka. Kolejną grupą czynników, który może powodować problemy to stosunek dziecka do przedszkola (99,2%) oraz stosunki panujące w grupie pomiędzy dziećmi i nauczycielem (97,9% głosów). Ważne też, w opinii wychowawców przedszkola są aktualne postępy dziecka (90% ankietowanych). Dopiero na kolejnych pozycjach, znalazły się: przebieg edukacji dziecka (75,9%) oraz trudności w pracy placówki (75,6% respondentów). I tym razem żaden z ankietowanych nauczycieli nie dopisał nic w rubryce *inne*.

Dane zamieszczone w Zestawieniu 3 i 4 pozwalają na stwierdzenie, iż wychowawcy przedszkolni orientują się w grupach przyczyn mogących zakłócić prawidłowe funkcjonowanie dziecka w przedszkolu. Nauczyciele zdobywają tę wiedzę w toku studiów o czym świadczy kwerenda internetowa mająca na celu przeanalizowanie siatek rodzaju zajęć i liczby godzin w tym zakresie. Niestety zajęcia te są okrojone czasowo a niewielka liczba godzin przeznaczona

na ich realizację, sprowadza je do roli informacyjnej³⁵⁹. Wiedza ta jest im zatem niezbędnie potrzebna w celu dokładnego zdiagnozowania dziecka, zarówno jego funkcjonowania w grupie przedszkolnej, jak i jego sytuacji w środowisku domowym. Pozwoli to dobrać odpowiednie metody i formy wspierania dziecka i zaangażować w proces terapii dom rodzinny wychowanka.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego zapytani o to, czy mają łatwy dostęp do wiedzy na temat zaburzeń w zachowaniu dzieci, w 92,6% odpowiadali twierdząco (361 respondentów), populacja ta jako źródło pozyskiwania informacji wskazywała: studia licencjackie/magisterskie – 100% odpowiedzi, studia podyplomowe – 253 osoby, co stanowi 70,1% respondentów, kursy kwalifikacyjne (około 200 godzin) – 270 respondentów (74,8%), kursy doskonalące (około 100 godzin) – 352 ankietowanych (97,5%), formy warsztatowe wskazało 300 uczestników badania (83,1%), a literaturę i prasę pedagogiczną 301 (83,4%) ankietowanych. Dodatkowym źródłem wiedzy okazał się Internet, który wskazało 189 respondentów (52,3%). Może to wynikać z faktu, iż w okresie intensywnych zmian społecznych zmieniają się również źródła pozyskiwania wiedzy. Łatwy dostęp do technologii informatycznej, jak i wygoda korzystania implikują taki sposób gromadzenia informacji. Respondenci negatywnie oceniający swój dostęp do wiedzy na temat zaburzeń zachowania stanowili 5,1% badanych (20 osób), z kolei 9 osób, to nauczyciele, którzy zaznaczyli odpowiedź: *nie mam zdania* (2,3%). Można zatem stwierdzić, iż grupa nauczycieli pracujących w przedszkolach, to grupa deklarująca dużą wiedzę na temat zaburzeń zachowania dziecka, czerpiąca ta wiedzę z ogólnodostępnych źródeł, takich jak prasa, czy Internet, ale przede wszystkim świadomie doskonaląca się kierunkowo na studiach podyplomowych, kursach i warsztatach. Analizując oferty studiów podyplomowych z regionu województwa śląskiego zamieszczone na stronach internetowych uczelni, zauważono, iż zarówno Uniwersytet Śląski³⁶⁰ jak i prywatne uczelnie: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej³⁶¹, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu³⁶², Wyższa Szkoła Bankowa w Chorzowie³⁶³, oferują

³⁵⁹ Siatka godzin studiów na kierunku Pedagogika, specjalność *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* proponują studentom w toku pięcioletniego kształcenia po 30 godzin wykładów z następujących przedmiotów: Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, psychologia rozwoju człowieka, socjologia wychowania, rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny dziecka w przedszkolu i szkole. Zob. między innymi: www.pedagog.uw.edu.pl [data dostępu 08.05.2018, godz. 9.00].

³⁶⁰ www.katalog.us.edu.pl/studia-podyplomowe/program, [data dostępu 08.05.2018, godz. 10.40].

³⁶¹ www.rekrutacja.wsb.edu.pl/kierunki-studiow-podyplomowych, [data dostępu 08.05.2018, godz. 10.45]

³⁶² www.humanitas.edu.pl/studia_podyplomowe/pedagogika_i_psychologia, [data dostępu 08.05.2018, godz. 10.50].

wiele kierunków związanych z rozwijaniem obszarów społecznych (Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, Rewalidacja i socjoterapia, Terapia pedagogiczna z elementami rewalidacji, Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, Diagnoza i terapia pedagogiczna). Również Wojewódzki Ośrodek Metodyczny³⁶⁴, a także Centrum Kształcenia Nauczycieli „Librus”³⁶⁵ i grupa edukacyjno-szkoleniowa „Sokrates”³⁶⁶ proponują nauczycielom warsztaty doskonalące w następującej tematyce: „Jak w praktyce organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu?”, „Rzetelna diagnoza pedagogiczna” „Komunikacja interpersonalna w placówce przedszkolnej”, „Profilaktyka przemocy w przedszkolu i szkole”, „Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, „Praca z uczniem trudnym”. Zatem kolejne pytanie skierowane do wychowawców brzmiało, czy potrafią zdiagnozować zaburzenia zachowania u dzieci. I tutaj konsekwentnie 361 osób (92,6%) odpowiedziało twierdząco, 20 przecząco (5,1%), a 9 (2,3%) udzieliło odpowiedzi: *nie wiem*. W związku z powyższym zapytano nauczycieli jakimi narzędziami badawczymi posługują się w celu dokonania diagnozy dziecka. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią była: arkusze zachowania i kompetencji dziecka (306 osób, co stanowi 84,8% badanej populacji), obserwacja (280 respondentów, czyli 77,6%), wywiad i rozmowy z rodzicami wymieniło 205 respondentów (56,8%), 13 respondentów wpisało odpowiedź: ankieta (3,6% badanej populacji), a 60 ankietowanych podało: własne narzędzia obserwacyjne (16,6%). Należy zatem przypuszczać, iż nauczyciele pracujący w przedszkolach zdają sobie sprawę z konieczności przeprowadzania diagnozy dzieci z zaburzeniami zachowania w przedszkolu i czynią to za pomocą proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i dopuszczone przez nie wydawnictwa metodyczne arkuszy obserwacji i kompetencji dziecka oraz w oparciu o posiadaną wiedzę, tworzą swoje narzędzia diagnostyczne³⁶⁷. Skoro nauczyciele dokonują diagnozy tak delikatnej, związanej z emocjami sfery funkcjonowania dziecka, zrodziło się pytanie, czy korzystają oni z pomocy specjalistów podczas tych działań. W tym miejscu

³⁶³ www.wsb.pl/chorzow/student/studia-podyplomowe, [data dostępu 08.05.2018, godz. 10.55].

³⁶⁴ www.womkat.edu.pl/oferta/wych_prof_edu, [data dostępu 08.05.2018, godz. 11.20].

³⁶⁵ www.librus.pl/szkoly/szkolenia-ckn/szkolenia, [data dostępu 08.05.2018, godz. 11.25].

³⁶⁶ www.grupasokrates.pl, [data dostępu 08.05.2018, godz. 11.30].

³⁶⁷ Analizując literaturę metodyczną skierowaną do nauczycieli przedszkola zauważyć można, że wiodące wydawnictwa wychowania przedszkolnego (Nowa Era, WSiP, PWN, MAC) w oferowanych przez siebie pakietach wydawniczych, proponują opracowane w oparciu o obowiązującą podstawę programową wychowania przedszkolnego, diagnozy pedagogiczne wraz z kartami pracy.

ponownie nastąpiła zgodność, gdyż 100% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, jako osoby wspomagające diagnozę podając psychologa (99,4%) i pedagoga szkolnego (92,7%), socjoterapeutę (79,2%), logopedę (62,8%) oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej (59,8%). Warto w tym miejscu podkreślić stanowisko personelu specjalistycznego, który twierdzi, iż choć nie zdarza się to często, bywa jednak, że nauczyciele nie konsultują ze specjalistami ani samego procesu diagnozy, ani jej wyników. Nieodpowiednie narzędzia diagnostyczne, jak i prowadzona w nieodpowiedni sposób diagnoza może mieć negatywny wpływ na tworzenie odpowiednich form wsparcia dla wychowanków³⁶⁸. Jedna osoba patrząc na dany przypadek może nie dostrzec pewnych zachowań, pozostaje w swym osądzie subiektywna, stąd warto by nad każdym przypadkiem pochylił się zespół specjalistów. Szczegółowe wypowiedzi personelu specjalistycznego współpracującego z placówkami przedszkolnymi zamieszczono w podrozdziale 6.2 niniejszej rozprawy

Wszyscy badani nauczyciele, niezależnie od ich umiejętności diagnozowania dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, twierdząco odpowiedzieli na pytanie, czy uważają za konieczne prowadzenie zajęć dodatkowych z tymi dziećmi. Jako propozycje działań terapeutycznych podawali: socjoterapię (97,1% ankietowanych), terapię psychologiczną (96,2%), terapię psychologiczno-pedagogiczną (95,6% respondentów), terapię pedagogiczną (95,3% głosów) pracę korekcyjno-kompensacyjną (76,2%). Przytoczone wyniki badań uzyskanych z analizy ankiety pozwalają na wyciągnięcie wniosku, iż nauczyciele wychowania przedszkolnego widzą konieczność prowadzenia dodatkowych zajęć dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, a rolę ich terapeutów powierzyliby socjoterapeutom, psychologom, logopedom, pedagogom szkolnym, ale również i sobie samym (praca korekcyjno-kompensacyjna), co świadczy o ich dużym zaangażowaniu w problemy swoich podopiecznych. Potwierdza to również fakt podejmowania przez nauczycieli różnych form doskonalenia zawodowego: studiów podyplomowych, warsztatów i kursów doskonalących.

Nieco inaczej, niestety wygląda sytuacja, jeśli chodzi o tworzenie programów terapeutycznych. Tutaj większość respondentów udzieliła odpowiedzi negatywnej (64,3%, co stanowi 251 ankietowanych nauczycieli). W przyczynach takiego stanu rzeczy, zapytani

³⁶⁸ Wywiad w formie rozmowy przeprowadzony ze specjalistami (psycholog, pedagog szkolny, logopeda) zatrudnionych w przedszkolach w okresie wrzesień-październik 2016 roku.

podawali: „programy tworzą zespoły terapeutyczne i je realizują” (197 ankietowanych), „nie ma potrzeby tworzenia, można skorzystać z gotowych/nie posiada odpowiedniej wiedzy, przygotowania/nie czuję się na siłach” (41 osób), „nie ma takiego wymogu/nikt ode mnie tego nie oczekuje/programy tworzą grupy nauczycieli, a pozostali z nich korzystają” (10 osób), pozostałe 3 osoby nie uzasadniły swojej odpowiedzi. Autorka niniejszej rozprawy upatruje takiego stanu rzeczy w złej organizacji pracy placówki, braku współpracy z odpowiednim personelem specjalistycznym, jak również w niechęci angażowania się niektórych nauczycieli w szeroko rozumianą pomoc psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu³⁶⁹. Grupa nauczycieli tworzących programy profilaktyczne dla dzieci z zaburzeniami zachowania (139 osób, co stanowi 35,7% respondentów), tworzone przez siebie propozycje wsparcia, tworzyła jako programy autorskie, czy innowacje pedagogiczne. Wymieniono nawet kilka tytułów: „Taniec połamaniec”, „W krainie spokoju”, „Nerwom mówimy nie”, „Jak łagodnie rozładować agresję”, „Razem lepiej”, „Sprawne rączki, zwinne nóżki, mądre główki”. Nauczycieli tych zapytano również, czy w tworzonych przez siebie programach stosują sztukę jako środek terapeutyczny. Odpowiedzi rozkładały się niemal po połowie. Nieco większa część badanych odpowiedziała twierdząco (78 osób, czyli 56,1% badanych), często jednak nie wskazując form sztuki, jakie wykorzystują na zajęciach (11 osób). Respondenci, którzy wpisali formę sztuki, najczęściej podawali: muzykę i różnorodne formy plastyczne (39 odpowiedzi), dramę (37 odpowiedzi), bajkoterapię (12 osób), a nawet arteterapię (9 ankietowanych). Warto w tym miejscu podkreślić, iż w literaturze przedmiotu istnieje wiele przykładów łączenia sztuki z edukacją i wspieraniem rozwoju dziecka³⁷⁰. By dowiedzieć się, którzy nauczyciele tworzą programy terapeutyczne oraz które z grup nauczycieli wykorzystują formy sztuki w terapii dziecka oraz czy jest to silna zależność, ponownie zastosowano badania statystyczne z użyciem testu niezależności *chi kwadrat*.

³⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1643).

³⁷⁰ Autorka proponuje lekturę pozycji wydawniczych między innymi następujących autorów: W. Karolak, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, M. Kisiel, J. Gładyszewska-Cylulko, L. Kataryńczuk-Mania.

Tabela 9.

Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: *grupa nauczycieli i tworzenie programów terapeutycznych*

	Nauczyciele dyplomowani	Nauczyciele mianowani	Nauczyciele kontraktowi	Nauczyciele stażyści
Liczba nauczycieli	164	93	96	37
TWORZENIE PROGRAMÓW TERAPEUTYCZNYCH				
Tak	28	72	37	2
Nie	136	21	59	35

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli pracujących w przedszkolu, aneks, s. 318.

Tabela 10.

Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: grupy nauczycieli i tworzenie programów terapeutycznych

Chi kwadrat	110,51
df	3
Istotność	0,0000
V Cramera	0,53

Przeprowadzono test niezależności Chi kwadrat. Zależność pomiędzy grupą nauczycieli a tworzeniem programów terapeutycznych była istotna, $\chi^2(3, N = 390) = 110,51, p < 0,001$. Tylko wśród nauczycieli mianowanych większość osób tworzyła programy terapeutyczne. Zależność była silna, $V = 0,53$.

Pozwala to na potwierdzenie informacji uzyskanych od nauczycieli przedszkola w trakcie swobodnych rozmów, iż nauczyciele „awansujący się” prowadzą najwięcej działań dodatkowych, a tym, którzy już awans zdobyli nie zauważają takiej potrzeby, z przeprowadzonych z nimi rozmów wynika, iż chcą „dać pole do popisu” młodszym, będącym dopiero na początku awansowej drogi nauczycielom. Analizując dokumenty ustawodawcze, rozporządzenia dotyczącego awansu zawodowego, można znaleźć informacje, że nauczyciele ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego powinni wykazać się działalnością w zakresie tworzenia

programów autorskich i innowacji pedagogicznych³⁷¹. Dyrektorzy placówek przedszkolnych potwierdzają ten fakt, kilku z nich użyło nawet stwierdzenia, że niektórzy nauczyciele dyplomowani zwalniają się z obowiązku nowych propozycji programowych w zakresie oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych dla dzieci z problemami wychowawczymi, a większość zgromadzonych przez nauczyciela informacji z czasem ulega zapomnieniu. Trudno jednak, by czynili to stażysci, którzy nie posiadają jeszcze odpowiedniego doświadczenia zawodowego, podobnie nauczyciele kontraktowi, którzy dopiero zdobywają wiedzę i umiejętności w zakresie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla wychowanków. Niemniej jednak zastanawiający wydaje się fakt, że nauczyciele dyplomowani, będący przecież na najwyższym stopniu awansu zawodowego nauczycieli nie są wiodącymi w zakresie tworzenia programów profilaktycznych. Jak wynika z uzyskanych danych, najbardziej kreatywną zawodowo jest grupa nauczycieli mianowanych, którzy z jednej strony posiadają już duże doświadczenie zawodowe i wiedzę potrzebną do pracy w zawodzie, z drugiej zaś wciąż pną się po ścieżce awansu zawodowego. Sami nauczyciele próbują się bronić, twierdząc, że przecież zdobywają kolejne certyfikaty w nadziei na dodatkowe godziny, a co za tym idzie gratyfikację finansową. Niestety zazwyczaj okazuje się, że nie ma pieniędzy, a zdobytą wiedzę nauczyciel powinien realizować w ramach swoich godzin pracy lub też w ramach czynności dodatkowych, ewentualnie jako wolontariat. To zdaniem respondentów w wielu wypadkach zniechęca do podejmowania działań. Sytuacja taka wielokrotnie została już podniesiona w literaturze przedmiotu dotyczącej pozycji i awansu zawodowego nauczycieli przedszkola³⁷².

³⁷¹ Rozporządzenie MEN z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. poz. 393), Ustawa *Karta Nauczyciela* z dnia 26 stycznia 1982r. (Dz. U. z 2016 r. poz. 1379 ze zm.).

³⁷² Por. B. Surma, *Nauczyciel przedszkolny – między wymaganiami i oczekiwaniami a rzeczywistością*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 3, s. 167.

Tabela 11.

Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: *grupa nauczycieli i wykorzystanie form sztuki na zajęciach terapeutycznych*.

	Nauczyciele dyplomowani	Nauczyciele mianowani	Nauczyciele kontraktowi	Nauczyciele stażyści
Liczba nauczycieli	28	72	37	2
WYKORZYSTANIE FORM SZTUKI NA ZAJĘCIACH TERAPEUTYCZNYCH				
Tak	19	49	9	1
Nie	9	23	28	1

Źródło: badania własne, Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli pracujących w przedszkolu, aneks, s. 318.

Tabela 12.

Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: *grupa nauczycieli i wykorzystanie form sztuki na zajęciach terapeutycznych*

Chi kwadrat	20,95
df	3
Istotność	0,0001
V Cramera	0,39

Przeprowadzono test niezależności Chi kwadrat. Zależność pomiędzy grupą nauczycieli a wykorzystaniem form sztuki na zajęciach terapeutycznych była istotna, $\chi^2(3, N = 139) = 20,95$, $p < 0,001$. Tylko wśród nauczycieli dyplomowanych oraz mianowanych większość wykorzystywała formy sztuki na zajęciach terapeutycznych. Zależność była umiarkowana, $V = 0,39$.

Wyniki testu sugerują, że skoro nauczyciele mianowani i nauczyciele dyplomowani są najbardziej doświadczoną grupą zawodową nauczycieli przedszkolnych, łatwiej potrafią dostrzec zależności powodzenia terapii od zastosowanych czynników terapeutycznych, a tym samym dostosować odpowiednią formę sztuki do potrzeb wychowanków. Z rozmowami przeprowadzonymi z nauczycielami wynika, iż najczęściej sięgają po dostępne im formy wychowania estetycznego: formy plastyczno-konstrukcyjne (rysowanie, malowanie,

konstruowanie, collage) i formy muzyczne (śpiew, taniec, gra na instrumentach, ruch przy muzyce).

Jak pokazuje analiza danych uzyskanych z sondażu diagnostycznego nauczycieli wychowania przedszkolnego, możemy z całą pewnością stwierdzić przesłanki płynące z literatury przedmiotu świadczące o tym, że grupa zawodowa nauczycieli, to ludzie odpowiedzialni, rozumiejący swoją misję i stale się doskonalący w celu zoptymalizowania swoich oddziaływań wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych, nie zawsze jednak, co zdaniem autorki bardzo przykre, w pełni wykorzystujący swoją wiedzę i kwalifikacje w codziennej pracy dydaktycznej. Na uwagę zasługuje również fakt podejmowania współpracy przez nauczycieli ze specjalistami takimi jak psycholog, pedagog szkolny, logopeda, socjoterapeuta. Wszystko po to, by jak najlepiej rozpoznać potrzeby swoich podopiecznych i zaproponować im właściwie skonstruowany program terapeutyczny. Jak wynika z przedstawionych analiz dla wielu nauczycieli sztuka może pełnić rolę czynnika terapeutycznego, dlatego różne jej formy są wykorzystywane podczas realizacji programów terapeutycznych.

Rodzice z kolei to grupa otwarta, posiadająca wiedzę na temat działań nauczyciela w grupie, do której uczęszcza ich dziecko. Niestety, nie zawsze jednak czynnie się w te działania włączająca. Grupa badanych rodziców pozytywnie wypowiada się zarówno o podejmowanych przez nauczycieli działań, jak i stosunku wychowawców do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania.

Podsumowując wyniki badań zamieszczone w niniejszym podrozdziale można stwierdzić, że dzieci z zaburzeniami zachowania są widoczne na tle grupy przedszkolnej zarówno przez wychowawców tych grup jak i rodziców przedszkola. Podejmowane są również działania profilaktyczno-terapeutyczne na rzecz niwelowania tych zachowań. Nauczyciele prowadzący zajęcia starają się w nie włączyć środowisko rodzinne wychowanków, by zintensyfikować oddziaływania. W kolejnym podrozdziale zaprezentowano charakterystykę działań podejmowanych na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania na terenie Zagłębia Dąbrowskiego.

6.2 Działania podejmowane na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolach na terenie Zagłębia Dąbrowskiego w opinii badanych

Przemiany społeczne, które we współczesnej dobie wpływają zdecydowanie na możliwości i zakres kształcenia dzieci i młodzieży, wiążą się ściśle z jakością tegoż kształcenia. Należy zatem szerzej spojrzeć na problem uwzględnienia w procesie kształcenia indywidualnych potrzeb dzieci, które nie mogą nadążyć za ciągle zmieniającymi się wymogami współczesnego świata³⁷³. Zatem wykształcony nauczyciel, niejako zobowiązany przez system do nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji i uwikłany w proces własnego awansu zawodowego, pomimo wszystko powinien zaczynać w przedszkolu „pracę od podstaw”, zwłaszcza z dzieckiem zaburzonym w jakiegokolwiek sferze jego rozwoju. Powinien rozpoznawać problemy swoich podopiecznych i na miarę swoich kompetencji i możliwości, tworzyć we współpracy ze specjalistami programy terapeutyczne oraz system oddziaływań kompensacyjno-wyrównawczych w celu poprawienia funkcjonowania dziecka w grupie³⁷⁴.

Tak sprecyzowane wymagania wobec nauczycieli mogą się wydawać mocno wygórowane, zwłaszcza, że nie wszyscy czują się na siłach, by tworzyć programy profilaktyczne czy terapeutyczne. Nie wszyscy z nich mają również łatwy kontakt ze specjalistami (np. nie są zatrudnieni w przedszkolu, czy Zespole, trzeba o pomoc zwracać się bezpośrednio do PPP). Szczególnym zainteresowaniem autorki niniejszej rozprawy ze względu na jej cele objęta została kwestia tworzenia i realizacji programów socjoterapeutycznych. Należało zatem sprawdzić, jak nauczyciele realizują te zadania w odniesieniu do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu oraz jak są one odbierane przez dyrektorów placówek przedszkolnych.

Na potrzeby niniejszej pracy badaniom poddano 120 placówek wychowania przedszkolnego funkcjonujących na terenie Zagłębia Dąbrowskiego. Badania prowadzono

³⁷³ D. Szeligiewicz-Urban, *Praca zespołów terapeutycznych w szkole z dzieckiem niepełnosprawnym o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] D. Krzywoń, B. Matusek (red.), *Szkola na miarę możliwości dziecka*, Oficyna Wyd. „Humanitas”, Sosnowiec 2009, s. 149.

³⁷⁴ Ibidem.

metodą sondażu diagnostycznego³⁷⁵. W pierwszej fazie badań prowadzono rozmowy bezpośrednie lub telefoniczne z dyrektorami placówek celem uzyskania informacji dotyczących działań socjoterapeutycznych realizowanych w placówce. Następnie wśród nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne, przeprowadzono ankietę, jak również rozmowę, która wykazała w jakich warunkach, z jaką częstotliwością odbywają się prowadzone przez nich zajęcia oraz czy w swojej pracy wykorzystują sztukę jako środek terapeutyczny. Kolejnym etapem badań była ścisła współpraca z czterema wybranymi placówkami na terenie Zagłębia Dąbrowskiego, w których prowadzone są najdłużej zajęcia socjoterapeutyczne a z nauczycielami prowadzącymi w nich zajęcia socjoterapeutyczne, przeprowadzono rozmowę, która wykazała w jakich warunkach, z jaką częstotliwością odbywają się prowadzone przez nich zajęcia oraz czy w swojej pracy wykorzystują sztukę jako środek terapeutyczny. By na świadczoną pomoc spojrzeć z wielu stron, przeprowadzono również wywiad ze specjalistami (pedagog, psycholog, logopeda i socjoterapeuta). Celem badań prezentowanych w niniejszym rozdziale pracy było zdiagnozowanie pracy socjoterapeutycznej nauczycieli przedszkola na terenie Zagłębia Dąbrowskiego, jak również częstotliwości wykorzystywania przez nich wybranych obszarów sztuki jako środka terapeutycznego. Wyniki badań powinny odpowiedzieć na następujące pytania badawcze: *Jakie przygotowanie do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego?; Jakie formy aktywności przez sztukę wspierają działania socjoterapeutyczne?; Jakie formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej proponują dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym specjaliści (pedagog, psycholog, logopeda, socjoterapeuta)?*

Zaprezentowane w niniejszym podrozdziale wyniki uzyskano od respondentów pełniących różne funkcje w badanych placówkach przedszkolnych. Wśród nich znaleźli się: dyrektorzy, nauczyciele przedszkolni oraz personel specjalistyczny: psycholog, pedagog szkolny, logopeda, socjoterapeuta). Głównym celem prezentacji było ukazanie podejmowanych działań na rzecz dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu.

³⁷⁵ Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli prowadzących w przedszkolu zajęcia socjoterapeutyczne, aneks, s., 326, Dyspozycje do rozmowy z dyrektorem przedszkola, aneks, s. 330, Dyspozycje do rozmowy z personelem specjalistycznym (psychologiem, pedagogiem, logopedą, socjoterapeutą), aneks, s. 332.

Dyrektorzy placówek przedszkolnych, to osoby, co już wielokrotnie podkreślano na łamach prezentowanej pracy, które są odpowiedzialne za organizację i kontrolę pracy placówki. Powinni też pełnić funkcję doradczą wobec swoich pracowników, a nierzadko rolę mediatora pomiędzy nauczycielami a rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkola. Kierownicy placówek oświatowych w sytuacji zmiany społecznej, to nie tylko nauczyciele posiadający przede wszystkim wiedzę dydaktyczną, ale także managerowie swoich placówek, zatem powinno im zależeć na jak najlepszej promocji prowadzonych przez siebie przedszkoli.

Dyrektorzy badanych placówek, to osoby w przedziale wiekowym od 36 do 57 lat. Wszystkie badane osoby były kobietami i wszystkie mogły pochwalić się stażem pracy wyższym niż 10 lat. Wszyscy respondenci posiadali wykształcenie wyższe, magisterskie oraz ukończone studia podyplomowe na kierunku *Zarządzanie placówkami oświatowymi*. Troje z badanych było w trakcie realizacji studiów III stopnia. Pytani o dodatkowe kwalifikacje, podawali: oligofrenopedagogika (9 osób), informatyka (5 respondentek), logopedia (4 respondentki), arteterapia (3 osoby), język angielski (2 osoby). Staż pracy na stanowisku dyrektora wahał się u respondentek w przedziale od 1 roku do 21 lat. Należy zatem zauważyć, że badani na potrzeby niniejszej pracy dyrektorzy placówek przedszkolnych, to kadra odpowiednio przygotowana do pełnienia powierzonych im funkcji, można również przypuszczać, iż jest świadoma swoich praw i obowiązków. Jak zadeklarowali zapytani dyrektorzy, zajęcia socjoterapeutyczne prowadzone są w 79 spośród 120 placówek wychowania przedszkolnego, co stanowi 65,8% badanych. Pozostali dyrektorzy odpowiadający przecząco uzasadniali swoją odpowiedź słowami: *nie ma takiej potrzeby* (20 osób) innego zdania są nauczyciele pracujący w badanych placówkach, którzy podkreślają, że każdego roku w niemal każdej grupie przedszkolnej pojawiają się dzieci przejawiające zaburzenia zachowania, podobne zdanie wyrazili ankietowani nauczyciele z terenu całego Śląska; *nie posiadamy wykwalifikowanego personelu* (12 respondentów), w tym wypadku badani nauczyciele zgadzają się z dyrektorami tylko w pewnej części. Wychowawcy przedszkolni zgadzają się, że istotnie, nie we wszystkich placówkach zatrudniony jest psycholog, pedagog szkolny czy logopeda, są to tak zwane osoby dochodzące, natomiast wielu nauczycieli doskonalili się zawodowo podejmując studia z zakresu resocjalizacji, socjoterapii, terapii pedagogicznej, niestety nie wykorzystują zdobytej wiedzy w praktyce; *rodzice korzystają z pomocy placówek specjalistycznych* (9 respondentów). Badani

nauczyciele przedszkolni pracujący na terenie Zagłębia Dąbrowskiego potwierdzają, że coraz więcej rodziców poszukuje specjalistycznej porady psychologiczno-pedagogicznej dla swoich dzieci poza placówkami wychowania przedszkolnego. Może to zdaniem autorki rozprawy wynikać z braku zaufania do personelu pracującego w placówce przedszkolnej, nefachowej obsługi lub, co również zostało już poruszone ze wstydu. Często rodzic woli korzystać z pomocy poza miejscem zamieszkania, aby nikt o takiej formie wsparcia nie wiedział. Taki stan rzeczy potwierdzają przeprowadzone ze specjalistami rozmowy.

Nieprawdziwa zdaniem autorki rozprawy wydaje się zatem odpowiedź dyrektorów *nie ma takiej potrzeby*, chociażby ze względu na dane uzyskane z ankiet nauczycieli przedszkolnych dotyczących zaburzeń zachowania w grupach przedszkolnych. Być może jednak w prowadzonych przez dyrektorów placówkach skala problemu jest albo na tyle mała, że nie wymaga wsparcia, albo nauczyciele nie dość dobrze diagnozują powierzone im dzieci, albo też nie przekazują informacji swojemu zwierzchnikowi, co świadczyłoby o złej komunikacji i braku współpracy wewnątrz placówek przedszkolnych. Odpowiedź *nie posiadamy wykwalifikowanego personelu* pozwala na przypuszczenie, iż nauczyciele nie odczuwają potrzeby dokształcania i zdobywania dodatkowych kwalifikacji, lub też, co zdają się podkreślać sami nauczyciele, nie wykorzystują posiadanej wiedzy w praktyce. Jest to sytuacja gorsza chyba od poprzednio omawianej, ponieważ wypowiedzi dyrektorów sugerują tutaj, iż problem istnieje, tylko nie ma się nim kto zająć, co jest bardzo smutne, zwłaszcza z punktu widzenia dziecka pozostawionego samemu sobie oraz rodziców, którzy nie otrzymują żadnego wsparcia w placówce do której uczęszcza ich dziecko. 79 spośród badanych dyrektorów określiło, świadczoną przez ich placówki pomoc jako wystarczającą, jakkolwiek kilkunastu z nich (19 osób) podkreśliło, iż rodzice korzystają jeszcze z dodatkowej fachowej pomocy po za przedszkolem. Dyrektorzy placówek wychowania przedszkolnego zapytani o przygotowanie, jakie posiadają nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne, odpowiadali: studia podyplomowe na kierunku socjoterapia (39 spośród respondentów); studia magisterskie na kierunku socjoterapia wymienione zostały przez 3 osoby, a pozostałe 7 osób jako źródło przygotowania

do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych w przedszkolu podawało kursy i warsztaty doskonalące³⁷⁶.

Nauczyciele pracujący w badanych placówkach wychowania przedszkolnego i prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne uznali swoje wykształcenie za wystarczające, tak samo jak pomoc, którą świadczą podopiecznym. Do 118 nauczycieli przedszkolnych prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne na terenie Zagłębia Dąbrowskiego, skierowano ankietę. Wśród respondentów było 117 kobiet i jeden mężczyzna. Wszyscy legitymowali się wykształceniem wyższym magisterskim. 49 mianowani spośród nich było nauczycielami mianowanymi, resztę stanowili nauczyciele kontraktowi (41 osób) i nauczyciele dyplomowani (28 osób). Autorka po raz kolejny widzi zależność pomiędzy stopniem awansu zawodowego a zaangażowaniem w działalność terapeutyczną na rzecz wychowanków. Ponownie najbardziej aktywną grupą okazują się nauczyciele mianowani oraz nauczyciele kontraktowi, natomiast najmniej liczną grupę stanowią nauczyciele dyplomowani. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że dyrektorzy placówek przedszkolnych nie potrafią korzystać z potencjału i wiedzy zatrudnionych w kierowanych przez nich placówkach nauczycieli. Większość ankietowanych wskazywało na ukończone studia na kierunku wychowanie przedszkolne i zintegrowana edukacja wczesnoszkolna (106 osób), dwoje według danych z metryczki studia magisterskie ukończyło na kierunku socjoterapia. Staż respondentów mieści się w przedziale pomiędzy 5 a 26 lat pracy zawodowej.

W pytaniu pierwszym i drugim omawianej ankiety, odpowiedzi respondentów pokrywały się z odpowiedziami wszystkich ankietowanych nauczycieli przedszkolnych. Nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu dokonują bowiem diagnozy w oparciu o arkusze obserwacji i kompetencji dziecka (116 respondentów), własne obserwacje (113 ankietowanych) oraz rozmowy z rodzicami (105 badanych). Wszyscy terapeuci zgodnie przyznali iż podczas diagnozowania dzieci, posilkują się opiniami specjalistów, wymieniając wśród nich najczęściej psychologa dziecięcego (116 odpowiedzi) oraz pedagoga szkolnego (111 respondentów). Osiemnastu ankietowanych dodatkowo podało socjoterapeutę. Badani nauczyciele-terapeuci wiedzę potrzebną do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych czerpią

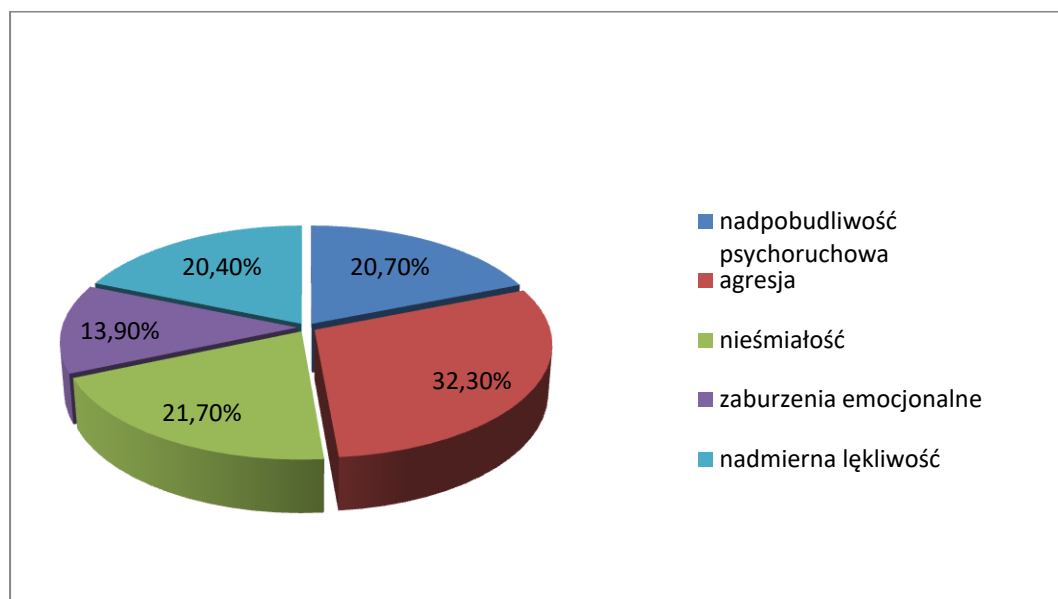
³⁷⁶ Dyspozycje do rozmowy z dyrektorem przedszkola, aneks, s. 330.

w głównej mierze ze studiów magisterskich i podyplomowych (116 odpowiedzi) ale również z kursów, szkoleń i warsztatów (75 respondentów). Jak wykazano już wcześniej oferty uczelni wyższych zarówno państwowych, jak i prywatnych wskazują na prowadzenie tego typu studiów³⁷⁷. Nieznaczna ilość badanych wskazała literaturę przedmiotu i pisma branżowe (39 osób). Zapytano również ankietowanych o ich przygotowanie do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych. Tutaj zdecydowanie „prowadziły” studia podyplomowe, które wskazało 97 respondentów, kolejną pozycję zajęły warsztaty dla nauczycieli (76 osób) oraz kursy i szkolenia wskazane przez 54 badane osoby. Studia magisterskie wskazało 3 ankietowanych. Dwoje ankietowanych przyznało szczerze, że nie ma odpowiedniego przygotowania. Stąd wniosek, że wśród ankietowanych nauczycieli najbardziej popularne jest odpowiednie przygotowanie teoretyczno-metodyczne. Niepokoi fakt, iż część działań realizowanych jest bez odpowiedniego przygotowania, jakkolwiek studenci studiów pedagogicznych są w pewnym stopniu predysponowani do podejmowania tego typu zadań (zajęcia z psychologii rozwojowej i wychowawczej, dydaktyki, etyki). Zaprezentowane wyniki pozwalają na przypuszczenie, iż osoby prowadzące zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu są w zdecydowanej większości kadrą odpowiednio przygotowaną. Legitymują się dyplomami studiów ukończonych na kierunku socjoterapia oraz uczestniczą w kursach i warsztatach doskonalących ich umiejętności zawodowe. Odpowiednie wykształcenie i podejmowane przez nich formy doskonalenia zawodowego sprawiają, iż badani nauczyciele przedszkolni są w stanie zdiagnozować zachowania podopiecznych oraz podjąć odpowiednie środki zaradcze w postaci zajęć o charakterze socjoterapeutycznym. Dla autorki niniejszej rozprawy ważne było jakie zachowania predysponują dziecko w opinii badanych nauczycieli do uczestnictwa z zajęciami socjoterapeutycznych, dlatego w kolejnym pytaniu nauczyciele-terapeuci sprecyzowali w przypadku których zaburzeń zachowania prowadzą zajęcia socjoterapeutyczne. Ich odpowiedzi prezentuje zamieszczony poniżej wykres:

³⁷⁷ Dokładne wskazania uczyniono w rozdziale VI.

Wykres 5.

Zachowania w przypadku, których stosuje się zajęcia socjoterapeutyczne w opinii badanych nauczycieli prowadzących takie zajęcia



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu.

Z przedstawionych na wykresie danych jasno wynika, iż najczęstszą przyczyną kwalifikacji dziecka na zajęcia socjoterapeutyczne w opinii nauczycieli terapeutów są nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia emocjonalne, nadmierna lęklliwość i agresja. Podobne „typy zachowań” kwalifikowane do oddziaływań socjoterapeutycznych wskazują pedagodzy i psycholodzy współpracujący z placówkami przedszkolnymi³⁷⁸. Zdaje się również po raz kolejny potwierdzać zaobserwowana w literaturze przedmiotu przesłanka, że dzieci nieśmiałe „przechodzą niezauważone”, gdyż wskazało je tylko 69 ankietowanych.

Większość badanych podaje, że zajęcia socjoterapeutyczne prowadzi dwa razy w tygodniu (92,4%), pozostała część deklaruje prowadzenie zajęć raz w tygodniu. Programy zajęć socjoterapeutycznych, nauczyciele konsultują ze specjalistami. Ponownie wskazano tutaj psychologa (116 odpowiedzi), pedagoga szkolnego (111 wskazań) oraz socjoterapeutę (18 osób). Nauczycieli-terapeutów poproszono o wskazanie celów realizowanych przez siebie programów

³⁷⁸ Kwestionariusz wywiadu z personelem specjalistycznym, aneks, s. 332.

socjoterapeutycznych. Autorka niniejszej rozprawy pozwoli sobie na przytoczenie wybranych: *szeroko pojęta socjalizacja dziecka, integracja z grupą, odreagowywanie napięć, nauka kontrolowania emocji, kształtowanie odpowiednich postaw społecznych, regulowanie stosunków społecznych wewnątrz grupy, doskonalenie umiejętności zgodnej współpracy w zespole, łagodzenie konfliktów, nabywanie umiejętności rozwiązywania sporów*. Ponieważ z punktu widzenia celów niniejszej rozprawy bardzo ważne wydaje się zastosowanie sztuki w procesie socjoterapii, zapytano nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne, czy w trakcie realizowanych zajęć wykorzystują wybrane formy sztuki. Aż 89,8% ankietowanych odpowiedziało twierdząco (co stanowi 106 osób). Poproszono również o ich wskazanie i tutaj największa ilość respondentów podała rysunek i techniki plastyczne (105 ankietowanych) i dramę (103 odpowiedzi), muzykę i śpiew wskazało 86 ankietowanych. Zadano również pytanie, czy wykorzystywane formy sztuki są elementem terapeutycznym, czy wspomagającym. Nieznaczna większość nauczycieli-terapeutów tym razem udzieliła odpowiedzi *wspomagająco* (63 osoby), z kolei pozostałe 55 osób wykorzystuje sztukę jako element terapeutyczny. Na potwierdzenie uzyskanego obrazu mogą wskazywać liczne publikacje metodyczne (analiza rysunku dziecka, rytmika, terapia dzieci muzyką, mową). Dostępność do tych publikacji pozwalają nauczycielowi na korzystanie z gotowych rozwiązań³⁷⁹. Pozwala to na wniosek, iż sztuka zajmuje zdaniem nauczycieli-terapeutów bardzo ważną rolę w socjoterapii dziecka w przedszkolu i jest bardzo potrzebna niezależnie, czy pełni rolę terapeutyczną, czy tylko wspomaga terapię.

Ankietowani nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu w stu procentach deklarują, że podczas realizacji swoich zajęć stosują różnorodne formy organizacyjne, to jest: pracę z całą grupą, z małym zespołem oraz pracę indywidualną. Wynika to zapewne z metodyki wychowania przedszkolnego, która zaleca stosowanie wszystkich trzech

³⁷⁹ Zob. między innymi: E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności*, E. Dzionek, M. Gmosińska, *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio-sześcioletnich*; E. Dzionek, M. Gmosińska; *Z muzyką i bajką w świecie sześciolatka*, S. Dorance, *Zajęcia twórcze w przedszkolu*, M. Kisiel (red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*; K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego, kinestetyczne interpretacje liryki*; K. Krasoń, *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci*; K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom*; W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*.

wymienionych form organizacyjnych na zajęciach w przedszkolu³⁸⁰. Ewaluacji swojego programu terapeutycznego dokonują najczęściej raz do roku (110 osób) w niewielu przypadkach dwa razy do roku (8 wskazań). Warto zwrócić uwagę, że nikt z ankietowanych nie zaznaczył innej odpowiedzi. Zadano również pytanie dotyczące częstotliwości dokonywania oceny zmian w zachowaniu podopiecznych. Tutaj zdecydowana większość respondentów (113 osób) wskazała odpowiedź *dwa razy do roku*, co jest być może związane z dokonywaniem obowiązkowej diagnozy pedagogicznej w okresie jesiennym (listopad) i wiosennym (kwiecień) danego roku szkolnego, a pozostałe 5 osób zaznaczyło *raz na kwartał*. W skład zespołu ewaluacyjnego oceniającego skuteczność programu socjoterapeutycznego w opinii nauczycieli-terapeutów wchodzi: psycholog (116 respondentów), pedagog szkolny (111 osób), socjoterapeuta (8 wskazań). Nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne zostali poproszeni o wskazanie, w jaki sposób wykorzystują wyniki ewaluacji programu i prowadzonych przez siebie zajęć. Ponieważ pytanie było pytaniem otwartym, autorka niniejszej rozprawy pozwoli sobie na przytoczenie najczęściej pojawiających się odpowiedzi: *pomaga mi to dopasowywać program do wymagań dzieci; ulepszam, udoskonalam podejmowane działania; podążam za dzieckiem, jego oczekiwaniami; dokonuję analizy programu i w razie potrzeby go modyfikuję*. Przytoczona argumentacja pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż ankietowani nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolach, to grupa odpowiedzialna i zaangażowana w swoją pracę. Nie tylko prowadząca w placówkach przedszkolnych zajęcia terapeutyczne, ale również stale dokonująca (choć autorka pozwoli sobie na stwierdzenie, że niestety w obliczu dynamiki rozwoju dziecka, niezbyt często) ewaluacji swoich zajęć. Grupa ściśle współpracująca z personelem specjalistycznym w celu jak najbardziej zoptymalizowanego oddziaływania na dziecko przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu.

Należałoby w takim razie zapytać, jak sytuację współpracy przedszkola ze specjalistami widzą sam personel specjalistyczny, dlatego z pedagogami, logopedami, psychologami i socjoterapeutami przeprowadzono rozmowę, której celem było uzyskanie informacji na temat form pomocy dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu, sposobów oddziaływań oraz możliwości wykorzystania w terapii wybranych obszarów sztuki. Badaniami

³⁸⁰ Zob. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Metodyka wychowania przedszkolnego...*

objętych zostało 30 psychologów, 33 pedagogów szkolnych, 35 logopedów i 22 socjoterapeutów z terenu Zagłębia Dąbrowskiego. Wszyscy respondenci legitymowali się wykształceniem wyższym i posiadali staż pracy powyżej pięciu lat, z czego 48 osób (40%) pracowało w zawodzie powyżej 15 lat, a pozostała część badanych – 72 osoby (60%) posiadało staż pracy od pięciu do piętnastu lat. Większą część badanych stanowiły kobiety (103 osoby, co stanowi 85,8% respondentów), a niewielka ilość mężczyzn – 14,2% (17 osób).

Wśród deklarowanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymieniano najczęściej: indywidualną i zbiorową (w grupie do 12 osób) terapię psychologiczno-pedagogiczną (98,3% respondentów), logopedyczną (98,3%) oraz socjoterapię (99,1%), pojawiały się także pojedyncze odpowiedzi dotyczące przede wszystkim dziedzin arteterapii. Wymieniono bowiem: muzykoterapię, bajkoterapię, terapię kolorem oraz dramę. Analizując tą odpowiedź w odniesieniu do odpowiedzi udzielonych na to samo pytanie przez nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne, można zauważyć pewną zależność. Mianowicie, nauczyciele widzą sztukę w terapii przede wszystkim jako element wsparcia, natomiast specjaliści postrzegają sztukę jako terapię³⁸¹. Zarówno pedagodzy, jak i psycholodzy i logopedzi oferowali w ramach swoich usług indywidualną terapię dziecka w celu poprawy jego funkcjonowania w grupie, jak również terapię zajęciową prowadzoną w małych grupach (10 - 12 osób), natomiast badani socjoterapeuci stawiali przede wszystkim na terapię grupową (również do 12 osób), realizowana co najmniej raz w tygodniu.

Specjaliści zapytani o to, w jaki sposób dziecko do nich trafia, najczęściej wskazywali osobę wychowawcy przedszkola (90,8% respondentów), dużo rzadziej rodziców (16,6%), częściej własne spostrzeżenia poczynione podczas obserwacji grupy (30% respondentów). Personel specjalistyczny zgodnie stwierdził (wszystkie 120 osób), że dzieci w wieku przedszkolnym często korzystają z dodatkowych form pomocy poza przedszkolem, jednak, co podkreślali podczas prowadzonych rozmów, są to przede wszystkim dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności oraz o potrzebie kształcenia specjalnego czy opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, kiedy taka pomoc wpisana jest w treść orzeczenia lub opinii. Sytuacja taka zdaniem autorki rozprawy może wynikać z faktu, iż rodzice często wstydzą się

³⁸¹ Por. W. Karolak, *Projekt arteterapeutyczny, projekt edukacyjny, projekt artystyczny...*, s. 377

wizyty w poradni, gdyż często w ich opinii stygmatyzuje ona dziecko, często również, co podnoszono już wcześniej nie są świadomi takiej formy wsparcia.

Z punktu widzenia prezentowanej pracy doktorskiej bardzo istotnym wydawało się pytanie o to, czy zastosowanie sztuki w procesie socjoterapeutycznym wzmacnia oddziaływanie terapeutyczne. Tylko siedmioro spośród rozmówców (5,8%) udzieliło odpowiedzi „niekoniecznie”, natomiast pozostała część (94,2%) uznała sztukę za pomocną w oddziaływaniu terapeutycznym. Można zatem stwierdzić, iż terapia przez sztukę jest w odczuciu zdecydowanej większości badanych specjalistów bardzo potrzebna i popularna. Popularność terapii przez sztukę lansowana jest na terenie Śląska między innymi przez cykliczne Festiwale Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej³⁸².

Analiza przeprowadzonych z psychologami, pedagogami szkolnymi, logopedami i socjoterapeutami rozmów, pozwala na wyciągnięcie wniosków, iż w dużej mierze, to nauczyciel przedszkolny jest pierwszym, który zauważa niepokojące zachowania u dziecka. Rodzic, co podkreśli rozmówcy, obserwujący dziecko w izolacji od grupy tylko w sytuacjach życia rodzinnego ma zdecydowanie mniejszą szansę na dostrzeżenie symptomów nieśmiałości, czy też nadpobudliwości. Ważne jednak, by w momencie zdiagnozowania przez wychowawcę przedszkolnego zaburzeń zachowania u dziecka, rodzic podjął współpracę i jeśli nie może skorzystać z pomocy specjalistów na miejscu, powinien umówić się z dzieckiem do Powiatowej Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej celem dokonania pogłębionej diagnozy pedagogiczno-psychologicznej i udzielenia wskazówek do dalszej pracy z dzieckiem. Bowiem tylko skomasowane oddziaływania sztabu specjalistów, wychowawcy przedszkola i rodziców przyniosą pożądane efekty i pozwolą dziecku na optymalne funkcjonowanie w grupie przedszkolnej, potem w szkole, a następnie w kolejnych środowiskach społecznych, w jakich będzie przebywać.

Analiza wyników badań zamieszczonych w niniejszym podrozdziale pozwala na stwierdzenie, iż praca socjoterapeutyczna na terenie placówek przedszkolnych Zagłębia Dąbrowskiego nie jest jeszcze mocno rozpowszechniona, jakkolwiek zarówno badani nauczyciele prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne, jak i personel specjalistyczny dostrzegają

³⁸² www.festiwalekspresji.us.edu.pl, [data dostępu 18.04.2018, godz. 15.30].

potencjał zajęć socjoterapeutycznych i ich pozytywny wpływ na niwelowanie zaburzeń zachowania u dzieci. W kolejnym podrozdziale zaprezentowano cztery charakterystyki nauczycieli oraz podejmowanych przez nich działań socjoterapeutycznych na terenie placówek przedszkolnych Zagłębia Dąbrowskiego.

6.3 Realizacja wybranych programów socjoterapeutycznych w przedszkolach na terenie Zagłębia Dąbrowskiego

Przytoczone w poprzednim podrozdziale wyniki przeprowadzonych badań, pozwalają wyciągnąć ostrożne wnioski, iż praca socjoterapeutyczna realizowana w placówkach wychowania przedszkolnego nie jest jeszcze na terenie Zagłębia Dąbrowskiego zbyt mocno rozwinięta. Tym bardziej warto podkreślić, że część placówek już od kilku lat stara się pomagać swoim podopiecznym przejawiającym zaburzenia zachowania stosując zajęcia socjoterapeutyczne. Autorka nawiązała współpracę z czterema nauczycielkami o zróżnicowanych biogramach, które od kilku lat działają na rzecz dzieci z zaburzeniami zachowania, tworząc i realizując autorskie programy socjoterapeutyczne. Panie Małgorzata, Kazimiera, Ewa i Sabina, każda w nieco inny sposób świadczą pomoc swoim podopiecznym. Chętnie też opowiadają o swoich pomysłach i dzielą się nimi z innymi. Z nauczycielkami przeprowadzono rozmowę, która miała na celu uzyskanie informacji zwrotnej. Wymienionych nauczycieli-terapeutów poproszono o opisanie swoich programów, jak również o sprecyzowanie podejmowanych działań, określenie ich częstotliwości oraz przedstawienie efektów swojej pracy. Uzyskany w trakcie rozmów z paniami: Małgorzatą, Kazimierą, Ewą i Sabiną materiał może być cenną wskazówką dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy jeszcze się wahają, czy podjąć działania o charakterze socjoterapeutycznym; dlatego z tym większą przyjemnością zamieszczam je w prezentowanej pracy. Prowadzone rozmowy wzbogacono obserwacją swobodną środowiska pracy oraz obserwacją wycinkową³⁸³ pracy z dziećmi, jak również analizą zgromadzonych

³⁸³ Obserwację swobodną przeprowadzono w trakcie wizyty studyjnej w placówkach zatrudniających badane nauczycielki. Uzyskane informacje odnotowano pisemnie jak również kolekcji zdjęć, uzyskując odpowiednie zgody od respondentek.

dokumentów (realizowane projekty, plany pracy i tym podobne). Poniżej przedstawiono charakterystyki poszczególnych przypadków – nauczycieli.

Nauczyciel 1. Pani Małgorzata, 39 lat, pracuje w jednym z Będzińskich publicznych przedszkoli. Jest nauczycielem mianowanym w trakcie awansu na nauczyciela dyplomowanego. W przedszkolu, w którym pracuje, funkcjonują trzy grupy przedszkolne. Jak przyznaje sama badana, placówka położona jest na „nieciekawym” osiedlu. Wiele rodzin zagrożonych jest patologią (bezrobocie, problem alkoholowy), osiedle zamieszkiwane jest też w dużym stopniu przez rodziny romskie. Małgorzata jest nauczycielem z 14-letnim stażem pracy, od początku swojej kariery zawodowej pracującym w tej samej placówce. Jak twierdzi, w zasadzie „od zawsze” w przedszkolu były problemy z zachowaniem. Szacuje, że około 40% przedszkolaków korzysta z pomocy Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. W przedszkolu zatrudniony jest psycholog i logopeda, z pobliskiej szkoły dwa razy w tygodniu „dochodzi” pedagog szkolny, ale ta pomoc, choć zdaniem Małgorzaty doskonale zorganizowana, nie była wystarczającą odpowiedzią na rosnące potrzeby wychowanków. Diagnoza pedagogiczna z roku na rok wskazywała większą liczbę dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, a najczęściej agresję słowną i fizyczną, nadpobudliwość oraz zaburzenia emocjonalne (nadmierna lękliwość, reakcje emocjonalne nieadekwatne do bodźca).

W roku 2008 Małgorzata chcąc lepiej zrozumieć problemy podopiecznych oraz móc im nieść pomoc, podjęła studia podyplomowe na kierunku *Socjoterapia*. W kolejnym roku szkolnym po zakończeniu studiów napisała swój pierwszy program autorski z zakresu socjoterapii. Podkreśla tutaj wyraźnie, iż jej ówczesna dyrektorka nie była pomysłem zachwycona. Bała się reakcji rodziców na proponowane działania, nie chciała, jak to sama określała „stygmatyzować” dzieci, bardzo mocno obawiała się sprzeciwów ze strony rodziców dzieci, które miałyby być objęte wsparciem. Pani Gosia śmieje się, kiedy opowiada, że pomimo obaw pani dyrektor, program jednak znalazł się za sprawą Uchwały Rady Pedagogicznej w Zestawie programów do realizacji na rok szkolny 2011/2012 i chociaż co roku udoskonalany i wzbogacany, do dnia dzisiejszego funkcjonuje w placówce, a dzięki jego realizacji wiele dzieci uczy się radzić sobie z trudnymi emocjami. Jak podkreśla Małgorzata, pierwszy program skonstruowała zupełnie sama, w niezbitym przekonaniu, że przecież jest socjoterapeutką i sama najlepiej wie, co i jak ma robić. Wspomina też pierwszą „nieprzyjemną” rozmowę

z psychologiem zatrudnionym w placówce, który wskazał jej pewne, jak to wyraża „niedociągnięcia” programu. Na początku trochę się nadąsała, ale w domu, po pracy „przemyślała sprawę” i kolejnego dnia sama udała się do psychologa na spokojną, konstruktywną rozmowę. Od tego momentu nadal wprowadziła sama zmiany i ulepsza tworzone przez siebie programy socjoterapeutyczne, natomiast zawsze daje je do zaopiniowania psychologowi, pedagogowi szkolnemu a także logopedzie przedszkolnemu. Jeżeli mają jakieś poprawki, „obgadują” je z Małgosią, a ona nanosi je do programu. Taka współpraca, co podkreśla pani Małgorzata wiele wniosła do jej pracy, pozwoliła również na zacieśnienie więzi całego zespołu terapeutycznego.

Pani Małgorzata realizuje program jako bezpłatne zajęcia dodatkowe, realizowane po godzinie 13.00 (od 8.00 do 13.00 realizowana jest podstawa programowa). Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają około 30-45 minut w zależności od predyspozycji fizycznych i psychicznych uczestników. Zajęcia odbywają się w dodatkowej niewielkiej sali zajęć, która niegdyś pełniła rolę stołówki, a dzisiaj jest salą do zajęć dodatkowych (np. gimnastyka korekcyjna, zajęcia z psychologiem i pedagogiem oraz logopedą, socjoterapia). Wyposażenie sali jest skromne. Biurko, trzy krzesła, wykładzina i trochę sprzętu gimnastycznego ułożonego w skrzyni i na regale. Ściany pomalowane na kolor żółty, w oknach kolorowe firanki w misie. Badana na zajęciach gromadzi, jak określa „sam kwiat”, taki, jak mówi, który kiedyś mógłby dokonywać rozbojów, okradać bezbronne staruszki a nawet zabijać. Mógłby, ale ma nadzieję, że między innymi dzięki oferowanym przez nią zajęciom, nie będzie. W zajęciach prowadzonych przez Małgorzatę uczestniczą dzieci nadpobudliwe, agresywne ale także dzieci rozchwiane emocjonalnie, nadmiernie lękliwe. Terapeutka dzieli je co roku na dwie grupy. Inne działania stosuje w przypadku nadpobudliwości, inne w przypadku zaburzeń emocjonalnych wychowanków. Grupy prowadzone przez panią Małgorzatę liczą 10-12 osób, jak sama podkreśla – zgodnie z metodyką zajęć socjoterapeutycznych i co roku są co najmniej dwie, a w rekordowym (rok szkolny 2013/2014) było ich pięć. To bardzo dużo, zważywszy, że do przedszkola uczęszcza 75 dzieci.

Główne cele programu pani Małgorzaty to: nauka odreagowywania złych emocji, nauka radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz wskazywanie i nauczanie właściwych wzorców

zachowań. Działania są omawiane przez team terapeutyczny mniej więcej raz na kwartał, a ewentualne sugestie, czy wskazówki wprowadzane w czyn ze skutkiem natychmiastowym.

Zapytana o ulubione formy aktywności artystycznej swoich podopiecznych wymienia: malowanie palcami, lepienie z modeliny, malowanie farbami strukturalnymi, ale także swobodna ekspresja ruchowa przy muzyce, coś, co daje okazję do „wyszalenia się”. Małgorzata przyznaje, że trzy lata temu zaczęła poważnie myśleć o wprowadzeniu dramy na zajęcia, bardzo dużo czytała o jej właściwościach terapeutycznych. Była na konferencji naukowej Festiwalu Ekspresji Dziecięcej w Bibliotece Śląskiej w Katowicach i bardzo zaintrygowała ją prelegentka, która opowiadała o możliwości wykorzystania dramy w pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie. W kulisach rozmawiała, dopytywała, „zbierała namiary” i postanowiła działać. Skończyła kilka kursów i warsztatów doskonalących, ale jak sama twierdzi nie posiadała chyba odpowiednich predyspozycji, albo za mało się angażowała, ponieważ podejmowane działania dramowe nie przynosiły założonych celów, a dzieci niechętnie w nich uczestniczyły. Pozostała więc przy działalności plastycznej. Małgorzata dysponuje pięknym, czystym głosem, lubi śpiewać, dlatego na każdych zajęciach dzieciom towarzyszą piosenki. Prowadząca dobiera je celowo – do tematyki zajęć, czasem jakiegoś ważnego wydarzenia. Zapytana o zmiany, jakie obserwuje u swoich podopiecznych po zastosowaniu zajęć, odpowiada prawie bez namysłu: *mniej w nich agresji, zaczynają chyba rozumieć, że prawo pięści to nie jedyny sposób rozwiązywania problemów. Są miłsi dla swoich kolegów, uczą się empatii, starają się zrozumieć drugiego człowieka. To dzieci nadpobudliwe, agresywne. Gorzej – popodkreśla Małgorzata – wygląda sytuacja dzieci lękliwych, mających trudności adaptacyjne, nieśmiały. Bardzo trudno wytłumaczyć dziecku, że jego lęki są do przezwyciężenia. Prawdopodobnie dla tej grupy dzieci najlepsza jest terapia psychologiczna, ja jedynie staram się pokazać im, że bycie w określonej grupie społecznej ma swoje plusy.* Zapytana, czy nigdy nie myślała o skierowaniu zajęć do całych grup przedszkolnych przyznała, że owszem, myślała, natomiast nie bardzo umiała sobie to wyobrazić przy tak dużej społeczności. *Kiedy mam w grupie dziesiątkę „skaczących sobie do oczu” dzieciaków jakoś je ogarnę, opanuję i dam zajęcia, które rozładuje sytuację. W przypadku całej grupy miałabym może mniej dzieci z problemami, ale trzeba byłoby zająć całą grupę, a to już byłoby wyzwanie – mówi.*

Pani Małgorzata jest pewna, że póki zdrowie pozwoli, będzie prowadzić zajęcia. Mocno wierzy, że pomogą tym dzieciom lepiej zacząć start na kolejnym szczeblu edukacyjnym. W szkole, co bardzo cieszy badaną, jest zatrudniony socjoterapeuta. Respondentka każdego roku przekazuje mu informacje o podopiecznych objętych wsparciem, a on kontynuuje i intensyfikuje oddziaływania, co daje ogromną nadzieję na to, że te dzieci nie będą skazane na środowisko, w którym się wychowują, ale będą mogły się z niego wyrwać i normalnie funkcjonować w różnych grupach społecznych. Ogromnym zaskoczeniem dla Małgorzaty była reakcja rodziców na zajęcia. Wbrew obawom jej pierwszej pani dyrektor, rodzice byli bardzo wdzięczni za zajęcia. Wprawdzie, jak mówi badana: *zdarzały się sytuacje, że wpadał pijany rodzic i wyzywając mnie od najgorszych krzyczał, że od wychowywania i pomocy dziecku, to on jest a nie ja; to jednak kolejnego dnia przychodził z oddechem takim od którego można się było przewrócić, ale przeproszał i dziękował za otrzymywane wsparcie*. Badana pomimo trudnego środowiska wychowawczego nie zmieniałaby pracy na inne miejsce. Sama, jak mówi „jest stąd”, zna dobrze to środowisko i jego problemy. Być może właśnie dlatego cieszy się szacunkiem wśród rodziców, a podejmowane przez nią działania są akceptowane i przez społeczność.

Nauczyciel 2. Pani Kazimiera jest najstarszą z respondentek, ma 59 lat i wiele lat pracy w zawodzie za sobą. Pracuje w trzy oddziałowym przedszkolu przy Szkole Podstawowej w jednej z czterech placówek oświatowych w gminie wiejskiej. Przez kilkanaście lat po ukończeniu studiów pracowała w klasach początkowych w szkole w mieście. Kiedy usłyszała o wakacie w przedszkolu w pobliżu miejsca jej zamieszkania, złożyła dokumenty, podjęła studia z zakresu wychowania przedszkolnego i zaczęła pracę. Jak sama mówi, kilka, a nawet kilkanaście pierwszych lat pracy w przedszkolu było dla niej pasmem sukcesów. Nagrody dyrektora i wójta za wybitne osiągnięcia z wychowankami, praca z grzecznymi, ułożonymi dziećmi. Czerpanie ogromnej radości z sukcesów własnych i postępów podopiecznych sprawiały, że Kazimiera czuła, iż jest właściwym człowiekiem na właściwym miejscu, panuje nad całą sytuacją dydaktyczno-wychowawczą i żyła taką ułudą aż do 2004 roku. To wtedy w grupie pojawiło się dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Badana pomimo dużego już doświadczenia stanęła przed problemem – jak pomóc dziecku, jakie metody zastosować, co zrobić, żeby włączyć dziecko w funkcjonowanie grupy rówieśniczej. Czuła też ogromną presję ze strony rodziców. Rodzice chorego chłopca pragnęli dla niego pełnej opieki i możliwości

edukacji w „normalnej” ogólnodostępnej placówce, rodzice dzieci zdrowych obawiali się, czy chore dziecko nie będzie zaburzać działalności dydaktycznej, a było to szczególnie ważne, ponieważ była to zerówka, po której dzieci miały rozpocząć naukę w szkole. Cały wrzesień pani Kazimiera spędziła w bibliotekach, czytała fachową literaturę, szukała wskazówek w „Bliżej Przedszkola” i „Szkole Specjalnej”. Podjęła też decyzję o studiach podyplomowych na kierunku *Oligofrenopedagogika*. I jakoś „przebrnęła” ten rok. A potem, jak mówi „było już tylko gorzej”. Trafiły do niej dzieci z niedosłuchem i niedowidzeniem, a ona podejmowała kolejne studia podyplomowe: *Surdopedagogika* i *Tyflopedagogika*. Postanowiła sobie bowiem, że nie ma takiego problemu dziecka w wieku przedszkolnym, którego nie mogłaby, a przynajmniej nie starałaby się rozwiązać. Był to dla niej okres wytężonej pracy, ale jej wysiłki były doceniane nie tylko przez rodziców, którzy nieustannie wspierali ją w podejmowanych działaniach, ale również przez zwierzchników. Respondentka otrzymała kolejne nagrody wójta, ale także nagrodę Kuratora Oświaty za wybitne osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej. To było dla Kazimieri szczególne wyróżnienie. Cały czas bowiem doskonaliła się uczestnicząc w kursach i warsztatach doskonalących skierowanych do nauczycieli wychowania przedszkolnego. W roku 2009 na podstawie obserwacji i diagnozy pedagogicznej z przerażeniem stwierdziła, że pojawia się przed nią kolejny poważny problem, jakim są zaburzenia zachowania dzieci zdrowych. Najbardziej widoczne były zachowania nadpobudliwe, którym często towarzyszyła agresja wobec innych dzieci, a nawet w stosunku do osób dorosłych. Temat socjoterapii był już wówczas dość nośny, jak to określa Kazimiera, w środowisku nauczycieli, ale ona nie miała już siły na kolejne studia podyplomowe. *Zdałam sobie wówczas sprawę – opowiada -, że właściwie wszystko, co robiłam do tej pory, to była w pewnym stopniu socjoterapia. Przecież musiałam dziecko z upośledzeniem wprowadzić do grupy rówieśniczej i sprawić, by grupa je zaakceptowała i polubiła. Musiałam wyciszać emocje niektórych rodziców i cały czas być bardzo empatyczną osobą, by nie urazić niczyich uczuć. Postanowiłam po prostu napisać kolejną innowację pedagogiczną. Wiedziałam, że jeżeli Kuratorium ją zatwierdzi będę mogła nieść pomoc dzieciom.* Kazimiera jest człowiekiem czynu i od razu zabrała się do pracy. Zgodnie z jej nadziejami, innowacja została pozytywnie oceniona i dopuszczona do użytku na lata szkolne 2009/2010 oraz 2010/2011. Jej głównymi celami było: nauka akceptowanych wzorców zachowań, nabywanie umiejętności zgodnego współdziałania w zespole, kształtowanie odporności emocjonalnej, nauka

technik wyciszających i relaksacyjnych. Podejmowane działania badana podzieliła na dwa obszary: obszar pracy z całą grupą oraz pracę indywidualną. Zajęcia z całą grupą realizowała codziennie (na rankach oraz po obiedzie), zajęcia indywidualne trzy razy w tygodniu (zazwyczaj od 7.30 do 8.00). Zarówno zajęcia indywidualne jak i grupowe odbywały się w sali przedszkolnej (indywidualne w pustej sali, gdyż zaczyna ona pracę o godzinie 8.00). Kolorowej, wyposażonej w nowe (trzyletnie) mebelki przedszkolne, pełnej kolorowych zabawek i sprzętów dziecięcych. Zajęcia indywidualne polegały na przekazywaniu informacji na temat właściwych zachowań, radzenia sobie z konkretnymi problemami, nabywanie umiejętności wczuwania się w sytuację innych dzieci. Zajęcia grupowe polegały przede wszystkim na tak zwanych „rundkach” podczas których dzieci z grupy starały się wskazać, co dobrego, miłego zrobiło dziecko poddawane indywidualnemu wsparciu, wzmocnić poczucie jego wartości, doprowadzić do tego, by zrozumiał, że może być dobry, miły, pomocny, jeśli tylko bardzo się do tego przyłoży. *Początkowo – jak stwierdza Kazimiera, – rundki się nie sprawdzały, dzieci zamiast szukać pozytywów, skarżyły, obwiniały, zarzucały pretensjami. Dziecko, które miało się wzmacniać, wkurzało się tylko, krzyczało, agresja zamiast maleć, jeszcze rosła. Już zaczęłam się obawiać, czy to wszystko ma sens i czy nie zmienić działań. Dopiero po jakiś sześciu tygodniach pracy dzieci zaczęły rozumieć o co chodzi i już było łatwiej. Starały się nawet przesadnie doszukiwać „dobrych uczynków” i rzeczywiście moja „socjoterapia” zaczynała przynosić wymierne korzyści.* Zakończona innowacja pedagogiczna pomyślnie przeszła ewaluację i została przekształcona w program własny i funkcjonuje w placówce do chwili obecnej.

Pani Kazimiera zapytana o formy sztuki stosowane na zajęciach, niechętnie przyznaje, że nie posiada tak naprawdę żadnych uzdolnień artystycznych i nie chciałaby się podejmować takiej działalności w obszarze terapii, żeby nie zrobić czegoś niewłaściwie. Owszem, na zajęciach indywidualnych stosuje rysunek w celach diagnostycznych, ale na tym poprzestaje. Skupia się na odczuciach grupy w „rundkach” oraz często sięga po bajkoterapię czytając podopiecznym odpowiednio dobrane do zaistniałych zdarzeń i sytuacji bajki terapeutyczne. Sama również je tworzy. Badana czuje się czasami jak samotny wojownik. Zapytana o to z kim konsultowała tworzony program i z kim konsultuje podejmowane działania, pełna oburzenia odpowiada: *A z kim miałam konsultować?! Psychologa nie mamy na etacie ani w przedszkolu ani w szkole. Pedagog szkolny powiedział mi: „pani Kaziu, pani taka otrzaskana po tych*

wszystkich zaburzeniach, to ja mogę się uczyć od pani, a nie pouczać panią!” i tyle mi pomógł. Zapytałam tylko dyrektorki, czy mogę pisać innowację, a kiedy wyraziła zgodę, napisałam. Zatwierdzili i działa do dziś. Badana przyznaje, że wszystkie zachowania i ich zmiany u podopiecznych są omawiane na radach pedagogicznych, często też mając jakiś problem, badana dzwoni do zaprzyjaźnionej pani psycholog z poradni psychologiczno-pedagogicznej i pyta o różne rzeczy, a podpowiedzi fachowca wprowadza w czyn. Dla pani Kazimieri najistotniejsza zmiana u wychowanków jest taka, że kiedy wychodzi z nimi poza przedszkole jest w stanie zapanować nad grupą, że dzieci objęte wsparciem indywidualnym stosują w praktyce wzorce właściwych zachowań, a grupa rówieśnicza „kontroluje je” i stara się egzekwować.

Kazimiera twierdzi, że lata pracy zrobiły już swoje. Coraz częściej czuje się zmęczona, ale jak mocno podkreśla, nie wypalona. Ma jeszcze wiele do zaoferowania. Czuje się spełniona, bo zawsze na miarę swoich możliwości starała się nieść pomoc dzieciom. Chętnie też i z dużym zaangażowaniem podejmowała różne formy dokształcania i doskonalenia zawodowego, by jak najlepiej i fachowo wspierać swoich podopiecznych. Cieszy się szacunkiem i zaufaniem rodziców wychowanków, jest doceniana przez zwierzchników. Dla koleżanek stanowi pewien wzorzec, chętnie służy im pomocą, dzieli się wiedzą i swoimi doświadczeniami. Życzyłaby sobie tylko, by rodzice więcej czasu poświęcali dzieciom by zmieniła się sytuacja społeczno-ekonomiczna w jakiej żyjemy, jeśli bowiem nic się nie zmieni, dzieci z zaburzeniami zachowania będzie przybywać, a pomoc taka, jaką świadczy dla podopiecznych pani Kazimiera może okazać się niewystarczająca.

Nauczyciel 3. Pani Ewa jest magistrem wychowania przedszkolnego, ukończyła też studia podyplomowe z zakresu: *Zarządzanie placówkami oświatowymi oraz Socjoterapia*. Posiada stopień zawodowy nauczyciela mianowanego. Ma 45 lat, jest dyrektorem jednej z miejskich prywatnych placówek wychowania przedszkolnego. Badana posiada dwudziestoletnie doświadczenie w pracy w zawodzie wychowawcy przedszkolnego. Przez piętnaście lat pracowała w przedszkolu miejskim, niestety reorganizacja i w efekcie likwidacja placówki sprawiły, że straciła pracę. Nie należy jednak do osób, które łatwo się poddają. Postanowiła wynająć nowo wybudowany lokal usługowy i urządzić w nim przedszkole, bo jak sama mówi, tylko to potrafi tak naprawdę robić. Wiedziała, że rzuca się na głęboką wodę i że stawia przed sobą ogromne wyzwanie. Wiązało się to również z zaciąganiem kredytu,

bo nie miała większych oszczędności. Miała jednak wizję i zamierzała ją zrealizować. Z pomocą przyszły również programy EFS, z których udało się pozyskać dodatkowe środki na wyposażenie i zakup odpowiedniego sprzętu do sal przedszkolnych. Nie chciała, by jej przedszkole powielало pewne schematy przedszkola prywatnego, to znaczy: nic nie robią, tylko na wszystko pozwalają dzieciom, byle je tam utrzymać i nie stracić zarobku. Z pokorą przyznaje, że kilka lat temu sama tak postrzegała placówki prywatne. Dziś, mądrzejsza o lata doświadczeń wie, że to nieprawda. Chciała, by jej przedszkole było odpowiedzią nie tylko na potrzeby rodziców (godziny otwarcia kompatybilne z ich godzinami pracy), ale przede wszystkim na potrzeby dzieci.

Bardzo długo przygotowywała się do nowego etapu w życiu. Urządzanie placówki trwało ponad pół roku. W tym czasie prowadziła też rozmowy z nauczycielami, których zamierzała przyjąć do pracy. Ewa miała bowiem bardzo dokładnie sprecyzowany obraz nauczyciela, który mógłby pracować w jej placówce. Wreszcie we wrześniu 2010 roku przedszkole ruszyło. Składało się początkowo z dwóch oddziałów pracujących w godzinach od 6.00 do 18.00 i zatrudniało 3 nauczycieli. Pani Ewa już od początku zdawała sobie sprawę, kto będzie jej klientami. Byli to ludzie o bardzo wysokim statusie materialnym, mieszkańcy pobliskiego, ekskluzywnego osiedla domków jednorodzinnych. Osoby prowadzące własne firmy, szefowie i przedstawiciele korporacji, lekarze. Wszyscy pracujący co najmniej do godziny 17.00 i prawie wszyscy mający znikomą ilość czasu dla swoich dzieci. *No bo ile można czasu spędzać z dzieckiem – zastanawia się Ewa – jeśli przyprowadza się je do przedszkola już po godzinie szóstej rano a odbiera przed osiemnastą. To akurat czas na kolację, mycie i sen.* Niestety, jak stwierdza badana, ten stan rzeczy widoczny był u podopiecznych. *Te dzieci miały wszystko, wspaniałe zabawki, najlepsze gry komputerowe, wakacje w egzotycznych, dalekich krajach, ale nie miały tego, co dla dziecka w wieku przedszkolnym najważniejsze – rodzica dla siebie –* podsumowuje.

Pani Ewa rozumiała, że czas spędzony w placówce musi być dla nich atrakcyjny, ale, jak podkreśla nie chodziło jej tylko o wielość i różnorodność zajęć dydaktycznych. Zarówno ona, jak i zatrudnieni w przedszkolu nauczyciele obserwowali zaburzenia zachowania u dzieci. Z jednej strony były to zachowania nadpobudliwe, agresywne; z drugiej zaburzenia nerwicowe, takie jak nadmierna lękliwość a nawet silne wycofanie. W związku z czym postanowiła trzy razy w tygodniu prowadzić zajęcia socjoterapeutyczne. Ponieważ utrzymywała kontakt z dwoma

koleżankami z *Socjoterapii*, obecnie zatrudnionymi w szkołach na etatach socjoterapeutek, w oparciu o ich podpowiedzi i sugestie stworzyła własny program, bo przecież- jak mówi – *trzeba było te dzieci nauczyć, że trzeba też być, a nie tylko mieć. Trzeba dostrzegać drugiego człowieka a samemu umieć sobie poradzić z trudnymi emocjami i zintegrować z grupą, z którą przecież przebywa się dziesięć godzin dziennie.* Główne cele skonstruowanego przez Ewę programu to: rozwijanie wszechstronnego rozwoju dziecka, w tym szczególnie rozwoju społeczno-emocjonalnego; wyzwalamie pomysłowości i wyobraźni; rozwijanie koncentracji uwagi; integrowanie dzieci; ćwiczenie cierpliwości, nabywanie umiejętności organizowania czasu wolnego. Badana do uzyskania założonych celów postanowiła wykorzystać to, czym zachłysnęła się na jednym ze szkoleń – *Bum bum rurkami*. Zakupiła 6 kompletów instrumentów i zaczęła pracę.

Jak sama mówi, *bum bum rurki są doskonałym instrumentem dla małych dzieci, ponieważ są lekkie i dobrze nastrojone. Ich kolorystyka sprawia, że są atrakcyjne dla przedszkolaków, a gra na nich nie przysparza dzieciom większych problemów. Poza tym dają wszechstronne możliwości do pracy z dziećmi od zabaw ruchowych począwszy po realizację prostych utworów muzycznych.* Ewa podkreśla też, że kolory mogą mieć tutaj działanie terapeutyczne, są bowiem utrzymane w barwach wesołych, radosnych. Uczą współpracy w zespole, kiedy dzieci wspólnie realizują zabawę lub grę określonego dźwięku. Pozwalają również na bezpieczne „wyładowanie” zgromadzonych napięć, ponieważ aby wydobyć dźwięk, trzeba rurką uderzyć. W otwartą dłoń, udo, kolano, podłogę. Badana twierdzi, że już po dwóch miesiącach pracy zaczęła zauważać zmiany w zachowaniu podopiecznych. Łatwiej radzili sobie z rozstaniem z rodzicami, potrafili się dzielić, starali się sobie wzajemnie pomagać, ustępował egoizm na rzecz delikatnej jeszcze empatii. Zmiany te zauważane były przez pozostały personel przedszkola i konsultowane z wymienionymi wcześniej koleżankami – socjoterapeutkami.

Zajęcia trwają do dzisiejszego dnia, odbywają się w pięknie wyposażonej, jasnej, pełnej zielonych roślin sali. Dodatkowo z wspomnianych wcześniej środków unijnych, pani Ewa urządziła „mini salę” wyciszającą. Są tam materacyki na podłodze, źródło, przytłumione światło i cicha, relaksująca muzyka. Z sali korzystają wszystkie grupy przedszkolne co najmniej trzy razy w tygodniu po pół godziny, co z pewnością również ma wpływ na umiejętność relaksowania się i wyciszania.

Obecnie w przedszkolu funkcjonują już trzy grupy, a pani Ewa wśród swojego personelu znalazła kolejnego entuzjastę *bum bum rurek*. Razem jeżdżą na warsztaty i szkolenia a zdobytą wiedzę przekazują podopiecznym. Od czasu do czasu starają się też zaprezentować swoje zajęcia rodzicom. Tutaj jednak napotykają mur trudny do przebicia. Rodzice bowiem prawie nie uczestniczą w zajęciach otwartych. Jedyną formą owocnej współpracy były organizowane dwa razy do roku sobotnie pikniki rodzinne. Badana jednak nie zraża się tym. Niezależnie od tego, czy rodzice mają czas dla swoich dzieci, ona wie, że daje im dużą dawkę radości, uczy je jak radzić sobie ze stresem życia codziennego i ma nadzieję, że ta cała zdobyta wiedza przenosi się na życie domowe przedszkolaków, bo przecież o to między innymi chodzi w socjoterapii.

Nauczyciel 4. Pani Sabina ma 30 lat i jest najmłodszą spośród badanych. Już w trzeciej klasie liceum ogólnokształcącego podjęła wolontariat w świetlicy terapeutycznej Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej. To, jak mówi badana, miało ogromny wpływ na wybór kierunku studiów. Wybrała *Socjoterapię*. Przez pierwsze lata studiów nadal intensywnie współpracowała ze świetlicą. Na piątym roku Sabina podjęła pracę w wyżej wymienionej świetlicy na pół etatu, łącząc studia z pracą zawodową. Miała już duże doświadczenie zdobyte w trakcie wieloletniej współpracy i czuła się bardzo dobrze w nowej roli. Czuła jednak również, że o wiele owocniej współpracuje z młodszymi dziećmi, miała z nimi lepszy kontakt, lepiej rozumiała. Od dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w którym pracowała, dowiedziała się, że w pobliskim przedszkolu szukają socjoterapeuty. Niezwłocznie udała się do wskazanej placówki i długo rozmawiała z jej dyrektorką. Sabina bardzo chciała dostać tę pracę, bo otwarłaby ona nowe możliwości zawodowe i pozwoliłaby na pracę z młodszymi dziećmi. Już kolejnego dnia badana zapisała się na studia podyplomowe na kierunku *Wychowanie przedszkolne i zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, a w kolejnym roku szkolnym już jako magister socjoterapii rozpoczęła pracę w przedszkolu (nadal pracując w świetlicy socjoterapeutycznej MOPS-u). Do jej zawodowych obowiązków należało diagnozowanie (w porozumieniu z wychowawcą grupy i psychologiem) dzieci na zajęcia socjoterapeutyczne oraz ich prowadzenie. Jak sama mówi: *wydawało mi się, że stanę oko w oko z przemyłymi dziećmi, że praca z nimi będzie samą przyjemnością. Rzeczywistość okazała się inna. Do tej pory miałam do czynienia z dziećmi pochodzącymi zazwyczaj z domów tzw. „patologicznych”, problemy dzieci wynikały przede wszystkim z alkoholizmu rodziców czy zaniedbań wychowawczych. W przedszkolu zrozumiałam,*

że tzw. „dobre rodziny” też potrafią zaniedbać swoje dzieci, chociaż czynią to z zupełnie innych powodów. To pogoń za komfortem codziennego życia, troska o to, by nie stracić pracy, brakiem czasu na odreagowanie czy relaks. Ofiara tych wszystkich przemian społecznych były dzieci, które nie potrafiły odnaleźć się w takiej sytuacji. Rodzice bardzo dbają, by dzieci miały bardzo dobre warunki do rozwoju, ładne, markowe ubrania i miejsce do zabawy i nauki. Nie dają im tylko jednego, najważniejszego elementu – siebie i swojego czasu.

Zadaniem pani Sabiny łatwo pomóc dziecku, które o ta pomoc woła. Tak jest w przypadku dzieci nadpobudliwych, które „rozwalają” zajęcia, przeszkadzają nauczycielowi i innym dzieciom, często im dokuczają i krzywdzą. Uważa też, że problem nadpobudliwości jest już bardzo nośny w literaturze przedmiotu i w środowisku nauczycielskim i łatwiej znaleźć informacje na temat form pomocy takim dzieciom. Gorzej wygląda sytuacja dzieci wycofanych społecznie, unikających wyraża swoich emocji. Tacy wychowankowie swoje emocje rzutują do wewnątrz i dlatego „podwójnie” się z nimi borykają. Niechętnie mówią o tym co je boli, złości. Są nieufne, trudniej podejmują współpracę. Sabina, jako socjoterapeutka posiadający już doświadczenie zawodowe, postanowiła zająć się przede wszystkim takimi dziećmi, otoczyć je opieką, udzielić wsparcia, pozwolić na „wyrzucenie” z siebie emocji, niejako „wciągnąć” je w grupę rówieśniczą. Nie pozwolić na odrzucanie, czy izolowanie.

Dokonując diagnozy dzieci na zajęcia wykorzystywała testy socjometryczne J. Moreno, aby poznać strukturę grupy z którą będzie pracować. Wraz z psychologiem obserwowała poszczególne grupy przedszkolne (w przedszkolu było ich 6). Następnie w oparciu o sugestie wychowawcy i obserwacje psychologa tworzyła dziesięcioosobowe grupy dzieci do zajęć socjoterapeutycznych. Główne cele prowadzonych przez panią Sabinę zajęć, to: odreagowywanie negatywnych emocji, nabywanie umiejętności współdziałania i współpracy w zespole, doskonalenie umiejętności społecznych, w tym w szczególności umiejętności interpersonalnych. Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu po godzinie 13.00, w wolnej sali przedszkolnej. Sala przedszkolna bardzo kolorowa, radosna, wyposażona standardowo. Dziecięce mebelki, krzeselka, stoliczki, w skrzyniach, kolorowych pudełkach i na regałach zabawki. Ściany wytapetowane w tapetę z bawiącymi się dziećmi.

Sabina zapytana jakie formy sztuki wykorzystuje na zajęciach oraz jakie lubią najbardziej jej podopieczni, odpowiada: *lubię techniki plastyczne, dzieciom chyba też odpowiadają,*

zauważyłam, że te bardziej ekspresywne wybierają dzieci nadpobudliwe, dzieci nieśmiałe bardziej odnajdują się podczas malowania do muzyki, czy ilustrowania usłyszanych opowiadań. Obie grupy chętnie słuchają muzyki poważnej (badana wykorzystuje serie „Muzyka poważna dla malucha” i stosuje ją do relaksacji), bo w moim odczuciu muzyka taka dzieciom nadpobudliwym pozwala się wyciszyć, nieśmiały z kolei „poukladać” wszystko w swojej głowie, niejako zrobić porządek w emocjach, odczuciach, zrozumieć, że są integralną częścią większej całości. Długo myślałam nad grą na instrumentach, bo nie posiadam do tego chyba żadnych predyspozycji, ale na studiach z wychowania przedszkolnego jeden z wykładowców bardzo nas do tego „gonił”. Musiałam zaliczać grę na dzwonkach chromatycznych. W przedszkolu, w którym pracuję, mamy na stanie kilkanaście egzemplarzy. Próbujemy grać. Na razie ze słabym skutkiem, za to z ogromnym zaangażowaniem i chęcią.

Prowadzone przez panią Sabinę zajęcia są co kwartał omawiane są na radach pedagogicznych, a postępy dzieci objętych oddziaływaniem terapeutycznym są przedmiotem rozmów i dyskusji wychowawcy, psychologa oraz socjoterapeutki. Badana uważa, że pomimo niemal już pięciu lat pracy w przedszkolu, wciąż uczy się nowych rzeczy, nabywa nowe umiejętności, a jej nauczycielami są dzieci. *Chyba dopiero wzajemnie siebie poznając, możemy dobrać odpowiednią formę pomocy. Ja staram się pomagać im, one mnie* - mówi. Dzięki tej wzajemnej pomocy, badana jest od dwóch lat zatrudniona w placówce na cały etat na stanowisku nauczyciela przedszkola, nadal prowadzi zajęcia socjoterapeutyczne w oparciu o swój program. Prowadzi również zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci z IPET, a takich zdaniem badanej z roku na rok jest coraz więcej, więc trzeba cały czas się rozwijać, by nadążyć za problemami podopiecznych i nieść im pomoc.

Zaprezentowane przykłady realizowanych działań o charakterze socjoterapeutycznym w placówkach wychowania przedszkolnego na terenie Zagłębia Dąbrowskiego pozwalają z optymizmem patrzeć na tą kwestię działalności wychowawczo-dydaktycznej. Dają przykład odpowiednich postaw moralno-etycznych nauczycieli przedszkola (nauczyciel zauważa w grupie dziecko wymagające pomocy, stara się mu pomóc, doksztalca się, tworzy program i go realizuje). Wskazują również drogę innym nauczycielom i zachęcają do podejmowania działań socjoterapeutycznych na rzecz wychowanków. Autorka rozprawy pragnie podkreślić, że nie wszystkie zaprezentowane programy są typowymi oddziaływaniami socjoterapeutycznymi,

wszystkie jednak są nastawione na integrację i uspołecznienie grupy oraz umiejętność odreagowania napięć, a to z pewnością składowe celów socjoterapeutycznych. Wszystkie zaprezentowane programy są zatem godne uwagi i mogą służyć jako swoista odpowiedź dla nauczycieli dopiero przygotowujących się do tworzenia koncepcji działań socjoterapeutycznych w swoich placówkach. Autorka zauważa jednak, że prezentowane programy są jednak w większej mierze formą oddziaływań terapeutycznych o charakterze indywidualnym lub skierowanych do małej grupy. Badaczce chodzi jednak o skonstruowanie programu działań socjoterapeutycznych, wspartego wybranymi obszarami sztuki, który będzie skierowany do całej grupy przedszkolnej.

Dokonując stosownego podsumowania niniejszego rozdziału pracy badawczej należy zauważyć, iż: nauczyciele pracujący w placówkach przedszkolnych to grupa zawodowa odpowiednio przygotowana do pomocy świadczenia pomocy pedagogicznej, a wielu przypadkach także psychologiczno-pedagogicznej dla swoich wychowanków. Dzieci przejawiające zaburzenia zachowania są przez nich dostrzegane i diagnozowane, najczęściej z fachową pomocą personelu specjalistycznego. Problemem nieudzielania tej pomocy często są ograniczenia placówki, małe zaangażowanie osób posiadających odpowiednie wykształcenie, jak również niewykorzystywanie przez dyrektorów placówek przedszkolnych potencjału swoich pracowników. Rodzice w badanych placówkach, to osoby które starają się doceniać działania nauczycieli, jednak nie zawsze rozumieją swoją rolę w procesie terapeutycznym, jako pełnoprawnego partnera przedszkola. Wolą raczej obserwować i oceniać działania, niż czynnie się w nie włączać.

Świadomi nauczyciele wychowania przedszkolnego systematycznie uzupełniają swoją wiedzę i tworzą programy profilaktyczno-terapeutyczne skierowane do dzieci z zaburzeniami zachowania. By zintensyfikować proces terapeutyczny, nawiązują współpracę z personelem specjalistycznym (pedagog, psycholog, logopeda i socjoterapeutka). W proces terapeutyczny starają się również zaangażować rodziców dzieci, ponieważ to oni mają swoisty priorytet na wychowanie swoich dzieci, powinni zatem mieć również czynny wpływ na przebieg ich terapii i móc w niej uczestniczyć. Respondenci rozumieją konieczność wykorzystania sztuki w procesie terapeutycznym, doceniają jej walory lecznicze. Działania terapeutyczne wsparte działalnością w obszarze sztuki proponują zarówno nauczyciele przedszkolni, jak i personel

specjalistyczny. Niestety wszystkie te działania kierowane są dla małych grup (10-12 osób) lub jako praca indywidualna z dzieckiem.

Analizując zgromadzony materiał badawczy, zdaniem autorki pracy istnieje konieczność opracowania programu socjoterapeutycznego wspartego wybranymi obszarami sztuki, gotowego do wykorzystania przez nauczycieli przedszkola, a skierowanego do całej grupy przedszkolnej. Programu, który z jednej strony wykorzystywałby metody i techniki pracy socjoterapeutycznej, z drugiej zaś jako element terapeutyczny wprowadzałby formy wychowania estetycznego, znane wszystkim nauczycielom przedszkola. Takiego właśnie zadania podjęła się autorka, a szczegółowy opis podejmowanych działań, jak i wyniki związanych z nimi badań prezentuje kolejny rozdział pracy.

ROZDZIAŁ VII

DZIAŁANIA PODEJMOWANE W RAMACH AUTORSKIEGO PROGRAMU SOCJOTERAPEUTYCZNEGO WYKORZYSTUJĄCEGO W TERAPII WYBRANE FORMY SZTUKI

Nauczyciel przedszkola, co już wielokrotnie podkreślano w części teoretycznej niniejszej rozprawy, jest osobą, która dokonuje u swoich podopiecznych diagnozy pedagogicznej. Każdy bowiem wychowawca, który styka się po raz pierwszy z grupą, lub też, gdy kontynuuje wychowawstwo, stara się jak najszybciej stwierdzić, na jakim poziomie rozwinięte są zdolności wychowanków, jakie są ich problemy, jak kształtują się wzajemne relacje pomiędzy dziećmi. Próbuje również dowiedzieć się jak najwięcej o środowisku rodzinnym wychowanków, bo przecież w sposób znaczący może ono determinować ich zachowania, nabywanie wiedzy i radzenie sobie z problemami. Wychowawca przedszkolny dokonuje zatem wnikliwej obserwacji grupy, bada kompetencje każdego dziecka oraz analizuje dokumentację, w której zamieszczone są dane na temat rodziny dziecka (Wniosek zapisu dziecka do przedszkola). Indywidualizując proces diagnozowania, nauczyciel chcąc poszerzyć swoją wiedzę, czy też upewnić się w swoich obserwacjach, zaprasza rodziców na tzw. konsultacje indywidualne. Za pomocą Kwestionariusza SGS 6 oraz SGE 5 można wiele dowiedzieć się o umiejętnościach i kompetencjach wychowanków, jednak narzędzia te nie dadzą odpowiedzi na pytanie o stosunki panujące w grupie. A są one niezwykle ważne ze względu na możliwość dokonania szybkiego i możliwie dokładnego badania dynamiki grupy wychowanków, a zwłaszcza panujących w niej stosunków interpersonalnych. Pozwala również na poznanie stosunków międzyludzkich między członkami grupy w aspekcie faworyzowania, obojętności i odrzucania. Uważny nauczyciel-obszator może wprawdzie zauważyć pewne związki, przyjaźnie, czy antypatie pojawiające się w grupie, niemniej jednak narzędziem, którym powinno się je badać jest kwestionariusz testu socjometrycznego.

W niniejszym rozdziale pracy doktorskiej, autorka zaprezentowała działania prowadzone w ramach autorskiego programu socjoterapeutycznego. Prowadzone badania miały dać odpowiedź na pytania badawcze: *Jakie odczucia towarzyszą dzieciom z zaburzeniami*

zachowania w przedszkolu?; Czego oczekują dzieci nadpobudliwe psychoruchowo i nieśmiałe od swoich rówieśników?; Jak rówieśnicy postrzegają przebywające w grupie dziecko z zaburzeniami zachowania?; Czy i w jakim zakresie prowadzone zajęcia wpływają na zmianę postrzegania dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu przez rówieśników oraz nauczycieli i specjalistów?; Czy przeprowadzane zajęcia socjoterapeutyczne zmieniają strukturę socjoterapeutyczną badanej grupy?; Czy i w jakim zakresie prowadzone zajęcia socjoterapeutyczne wykorzystujący w sposób celowy wybrane obszary sztuki są odpowiedzią na potrzeby dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu?; W jakim zakresie zaprojektowane i celowo realizowane zajęcia socjoterapeutyczne są odpowiedzią na potrzeby rodziców, nauczycieli a także personelu specjalistycznego w zakresie pomocy dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu?; Czy i w jakim zakresie ewaluowanie podjętych działań socjoterapeutycznych wspartych aktywnością w wybranych obszarach sztuki przyczynia się do ukierunkowania ich na potrzeby i oczekiwania dzieci nimi objętych i wyznaczania dalszego kierunku pracy z grupą oraz do modyfikacji założeń programowych?; Którzy specjaliści i w jakim uczestniczą w tej modyfikacji?. Badania mają zatem charakter diagnostyczno-weryfikacyjny, a w trakcie ich prowadzenia wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, metody projekcyjne i socjometryczne oraz metodę badania w działaniu i metodę indywidualnych przypadków.

W kolejnych podrozdziałach zaprezentowano materiał badawczy związany z realizacją autorskiego programu socjoterapeutycznego w sposób celowy wykorzystującego wybrane obszary sztuki realizowanego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach, Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka.

7.1 Socjometryczne badanie objętych programem grup przedszkolnych

Metoda socjometryczna zwana także socjometrią, jest jednym z kierunków współczesnej socjologii. Zapoczątkowana została przez amerykańskiego naukowca, lekarza i psychiatrę, Jacoba L. Moreno³⁸⁴. Metoda ta ma za zadanie zmierzenie kierunku i siły stosunków przyciągania i odrzucania, które według J.L. Moreno występują we wszystkich grupach społecznych między jednostkami; między jednostkami a grupami oraz pomiędzy grupami³⁸⁵. Badania przeprowadza się za pomocą kwestionariusza³⁸⁶ i polegają one na dokonaniu przez badane osoby wyborów pozytywnych i negatywnych. Analiza danych uzyskanych w trakcie badania wskazuje pozycję każdej jednostki w grupie i podziałach na podgrupy³⁸⁷. Badanie takie ujawnia strukturę socjometryczną i pozwala nam na wskazanie:

- 1) „gwiazd socjometrycznych” – czyli osób o największej ilości wskazań pozytywnych, najbardziej lubianych w grupie;
- 2) „par” – czyli osób dokonujących pomiędzy sobą wyborów wzajemnych;
- 3) „paczek” – grup osób wzajemnie wybierających się, tworzących zamknięty krąg;
- 4) „klik” – hermetycznych grup, które nie dopuszczają do swego kręgu innych osób,
- 5) „łańcuchy” – czyli układ wyborów wzajemnych nie zamykających się w określonym kręgu badanych;
- 6) „osoby odrzucone” – osoby nie lubiane, darzone niechęcią, wybierane wyborami negatywnymi;
- 7) „osoby izolowane” – nie wybrane przez nikogo, jakby obojętne³⁸⁸.

Wyniki badań socjometrycznych można przedstawić w formie graficznej za pomocą socjogramów. Wyróżniamy wśród nich: klasyczne, nieuporządkowane, kołowe lub na macierzy socjometrycznej³⁸⁹. Należałoby w tym miejscu podkreślić, iż metoda socjometryczna nie jest

³⁸⁴ S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981, s. 454.

³⁸⁵ Ibidem.

³⁸⁶ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

³⁸⁷ A. Chmielewska, J. Kołodziejczyk, *Zastosowanie socjometrii jako narzędzia badania ról zespołowych*, „Współczesne Zarządzanie” 2013, nr 2, s. 126.

³⁸⁸ Ibidem.

³⁸⁹ A. Brzezińska, *Socjometria*, [w:] J. M. Brzeziński, *Metodologia badań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 196.

trudna do przeprowadzenia w warunkach przedszkolnych. Jest bowiem prosta, nie wymaga długiego czasu badania, a przede wszystkim nie wymaga skomplikowanych materiałów do przeprowadzenia badania.

W Polsce metodę tę rozpowszechnił Janusz Korczak, konstruując na własny użytek nową technikę „Plebiscyt życzliwości i niechęci”. Istotną cechą plebiscytu jest to, że stawia on poszczególną osobę wobec obowiązku ocenienia wszystkich członków swojej grupy. Dzięki temu umożliwia wgląd w całokształt stosunków społecznych danej grupy³⁹⁰.

Proponowany przez autorkę niniejszej rozprawy kwestionariusz testu socjometrycznego jest adaptacją własną klasycznego testu J. L. Moreno, natomiast został nazwany „Testem życzliwości i niechęci” (tak jak u J. Korczaka), ponieważ właśnie te uczucia wychowanków przedszkola będzie oddawał.³⁹¹ Narzędzie zostało skonstruowane z siedmiu pytań. Uwzględniając uwarunkowania psychologiczno- rozwojowe dziecka 5, 6 letniego, stworzono cztery pytania do wyborów pozytywnych (Z kim najbardziej lubisz się bawić?, Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?, Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?, Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?) oraz trzy do wyborów negatywnych (Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?, Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?, Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?). Pytania te, tak bliskie życiu przedszkolaków, związane z ważnymi w ich życiu wydarzeniami – urodzinami, zabawą i ulubioną zabawką, pozwolą zdaniem autorki na poznanie stosunków panujących w grupie. Badania przeprowadzane były indywidualnie przez autorkę niniejszej pracy, w obecności wychowawcy grupy, a każde z dzieci mogło wskazać dowolną ilość wskazań. Badania przeprowadzono na populacji 73 dzieci w trzech grupach przedszkolnych 5 i 6 – latków. Były to grupy: „Gromadka Puchatka” (5, 6 latki), licząca 25 osób, „Troskliwe Misie” (5 latki), licząca 24 osoby oraz „Brygada RR” (5,6 latki) również 24 osobowa w ZSP Nr 1 Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka.

Ponieważ jednak, co podniesiono na początku rozdziału, to opinie nauczyciela są najbardziej miarodajnymi jeśli chodzi o obserwację i wstępną diagnozę grup im powierzonych, pozwolono sobie na „zaczerpnięcie” ich opinii przedstawionych w sprawozdaniach ze wstępnej obserwacji i diagnozy pedagogicznej za okres wrzesień – listopad 2016. Wszystkie grupy

³⁹⁰ Ibidem, s. 198.

³⁹¹ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

przebywają w podobnych salach przedszkolnych. Sale są duże, jasne i przestronne (wymiary 6 m x 8 m) ładnie umeblowane, stoliki i krzeselka dostosowane do wymogów SANEPID³⁹², w stonowanej kolorystyce. W każdej z sal jest wydzielone miejsce do zabawy z kącikami tematycznymi oraz miejsce do podejmowania działalności dydaktycznej i badawczej³⁹³.

„Gromadka Puchatka” to zespół dzieci 5, 6-letnich, prowadzony przez panią Kornelię, stanowiący swoisty „zlepek” wychowanków. Funkcjonują w niej bowiem dzieci pozostałe w grupie od zeszłego roku (11 osób), siedmioro dzieci, które przeszły z grupy „Troskliwe Misie” (ze względu na wiekową i ilościową organizację poszczególnych grup przedszkolnych) oraz siedmioro dzieci, które po raz pierwszy przyszły do przedszkola. W grupie jest 25 osób – 11 dzieci 6-letnich (3 dziewczynki i 8 chłopców) i 14 dzieci 5-letnich (8 dziewczynek i 6 chłopców).

Dzieci charakteryzuje duża ruchliwość, dlatego konieczne jest stosowanie w grupie dużej ilości zabaw ruchowych, tematycznych i dydaktycznych aby dzieci uczyły się poprzez zabawę. Dzieci lubią się bawić razem ze sobą, są miłe, życzliwe i pomagają sobie nawzajem. Trzon grupy stanowi 6 dzieci, które pracują na równym poziomie. Oprócz nich są dzieci wymagające wsparcia w ilości 11 osób, oraz dzieci przejawiające zdolności w wybranych zakresach w ilości 8 osób.

Diagnozę przeprowadzono w okresie od 04.09.16 do 31.10.16 w następujących obszarach:

- rozwój społeczno-emocjonalny (samodzielność, funkcjonowanie w grupie) – umiejętności ukształtowane lecz należy je jeszcze doskonalić (20 osób). Badana umiejętność w fazie kształtowania (5 osób - Kamil G., Jakub K., Julia F., Weronika M., Filip T.).
- rozwój fizyczny (sprawność ruchowa) dzieci osiągnęły możliwości dziecka 6- letniego. Wskazuje on że dzieci są gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych – umiejętność została w pełni ukształtowana u 21 osób. Umiejętność w fazie kształtowania i rozwijania 4 osoby (Kamil G., Julia F., Jakub K., Filip T.).

³⁹² Protokoły z wizytacji SANEPIDU, dokumentacja wicedyrektora ZSP Nr 1 w Strzyżowicach w latach szkolnych 2015/2016 oraz 2016/2017.

³⁹³ Obserwacja bieżąca, analiza dokumentacji wicedyrektora ZSP Nr 1 w Strzyżowicach z roku szkolnego 2016/2017.

- rozwój poznawczy (mowa, percepcja wzrokowa, pamięć i uwaga, myślenie, rozumowanie matematyczne, przygotowanie do czytania i pisanie, język nowożytny) – część dzieci jest gotowa do podjęcia obowiązków szkolnych – kompetencje dziecka są zgodne z kompetencjami przewidywanymi, dziecko nabyło w danym zakresie umiejętności określone w podstawie programowej (14 osób) oraz są też dzieci które mają duże problemy i osiągnęły niski poziom – czyli kompetencje są niższe od oczekiwanych – określonych w podstawie programowej (jest to grupa 11 osób. Problem mają z lateralizacją, niezręcznością manualną, percepcją słuchową i wzrokową, mową, chwiejnością emocjonalną, nadpobudliwością).

Po przeprowadzeniu diagnozy wstępnej wyszczególniono dzieci do pracy wspierającej w następujących obszarach:

1) Funkcje poznawcze:

- percepcja wzrokowa: Julia Sz., Jakub K1, Jan D., Bartosz B., Lena N., Zofia F., Kamil G., Jakub K., Weronika M., Julia F., Szymon P.;
- percepcja słuchowa: Julia Sz., Jakub K1, Jan D., Bartosz B., Lena N., Zofia F., Kamil G., Jakub K., Weronika M., Julia F., Szymon P.;
- mowa: Jan D., Katarzyna D., Oliwier D., Hanna K., Jakub K1, Aleksander M., Szymon P., Kacper S., Igor G., Julia F., Julia Sz., Kamil G., Jakub K., Lilianna Z., Weronika M. (objęcie oddziaływaniem logopedy).

2. Rozwój emocjonalno-uczuciowy:

- chwiejność emocjonalno-uczuciowa: Kamil G., Lilianna Z., Julia F., Hanna K., Bartosz B.

3. Dynamika procesów nerwowych:

- nadpobudliwość: Julia F., Kacper S., Szymon P., Kamil G., Hanna K.;
- wycofanie: Bartosz B., Hanna K.

4. Rozwój ruchowy:

- niezręczność manualna: Julia Sz., Jakub K., Jan D., Bartosz B., Lena N., Zofia F., Kamil G., Jakub K., Weronika M., Julia F., Szymon P.
- lateralizacja: Jan D., Jakub K., Julia Sz., Bartosz B., Lena N., Estera A., Zofia F.

W wyniku diagnozy wyszczególniono grupę dzieci do zajęć o charakterze wspierająco-kompensacyjnym:

Bartosz B., Jakub K., Julia Sz., Jan D., Zofia F., Lena N., Kamil G., Jakub K., Szymon P., Julia F., Weronika M., Hanna K.

Diagnoza wstępna pozwoliła także na wytypowanie dzieci zdolnych:

Miłosz K., Witold M., Marta K., Hanna K., Aleksander M., Igor G.

Pozostała część grupy realizować będzie plan dydaktyczno-wychowawczy. Cały czas poddawana będzie wnikliwej obserwacji pedagogicznej celem wychwycenia przez wychowawcę talentów, czy też rodzących się problemów, by w odpowiednim czasie zareagować i udzielić dziecku potrzebnego wsparcia³⁹⁴. Jak wielokrotnie zaznaczano w części teoretycznej prezentowanej pracy, to właśnie osoba nauczyciela przedszkola jest tą, która w sposób najbardziej wiarygodny może dokonać obserwacji jak i diagnozy pedagogicznej rozwoju dziecka.

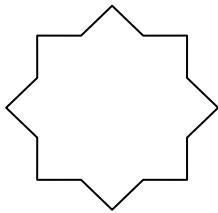
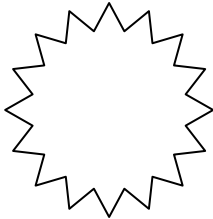
Dane uzyskane od wychowawcy grupy ukazują dzieci mające po przeprowadzeniu diagnozy wstępnej. Wychowawcy przedszkolni „dzielą” zaobserwowane (i zdiagnozowane w oparciu o odpowiednie karty pracy) problemy dzieci w grupy by skonstruować dla nich odpowiedni system oddziaływań korekcyjno-wyrównawczych³⁹⁵. Z kolei dzieci na podstawie diagnozy pedagogicznej i obserwacji nauczycieli uznane jako uzdolnione, objęte zostają skonstruowanym przez nauczyciela-wychowawcę programem pracy stymulującej, którego celem jest rozwijanie uzdolnień dziecka.

Zastosowanie metody socjometrycznej było dla badaczki konieczne celem ustalenia stosunków panujących w grupie oraz pozycji dzieci objętych wsparciem indywidualnym. Poniżej, ujęte w postaci socjogramów nieuporządkowanych odpowiedzi na poszczególne pytania *Testu życzliwości i niechęci* zrealizowanego w grupie „Gromadka Puchatka” w listopadzie 2016 roku.

³⁹⁴ Protokół nr 8/2016/2017 z posiedzenia Zespołu Wychowania Przedszkolnego z dnia 23 listopada 2016 r., Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

³⁹⁵ Analiza dokumentacji pedagogicznej Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach, Dokumentowanie pracy kompensacyjno-wyrównawczej w latach szkolnych 2010/2011 do 2015/2016.

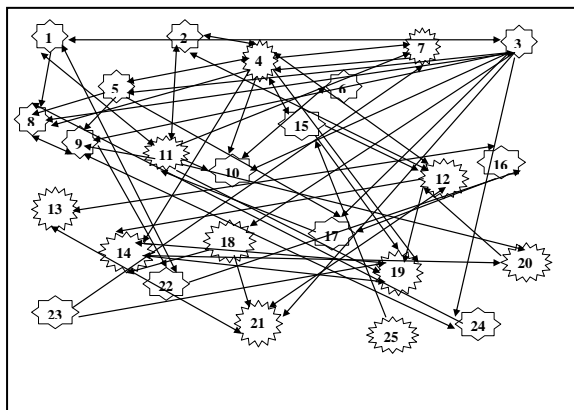
Legenda zamieszczonych poniżej socjogramów 1-7

Numer indeksujący	Imię i inicjał nazwiska dziecka	Symbole
1	Bartosz B.	<p>CHŁOPCY</p> 
2	Artur D.	
3	Jan D.	
4	Katarzyna D.	
5	Oliwier D.	
6	Miłosz K.	
7	Hanna K.	
8	Jakub K1.	
9	Witold M.	
10	Aleksander M.	
11	Julia Sz.	
12	Estera A.	
13	Julia F.	<p>DZIEWCZYNKI</p> 
14	Zofia F.	
15	Igor G.	
16	Kamil G.	
17	Jakub K.	
18	Marianna K.	
19	Marta K.	
20	Weronika M.	
21	Lena N.	
22	Szymon P.	
23	Kacper S.	
24	Filip T.	
25	Lilianna Z.	

Socjogram 1

Z kim najbardziej lubisz się bawić?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

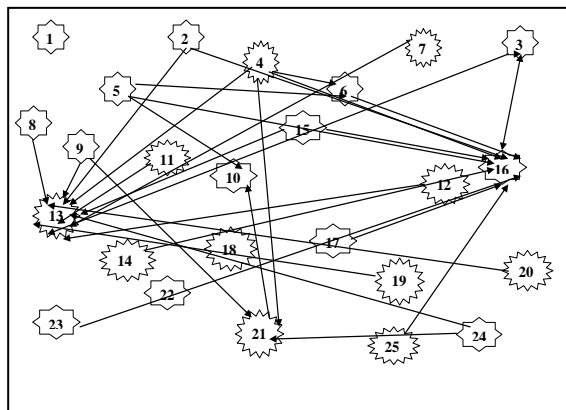


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 1.

Socjogram 2

Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

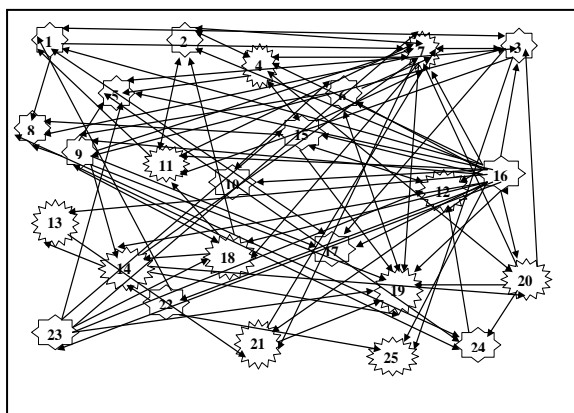


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 , pytanie nr 2.

Socjogram 3

Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

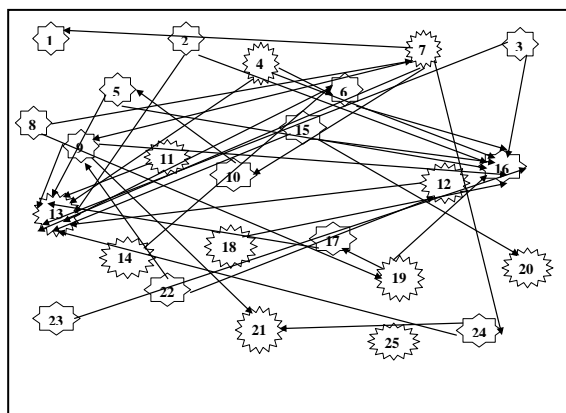


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 , pytanie nr 3.

Socjogram 4

Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

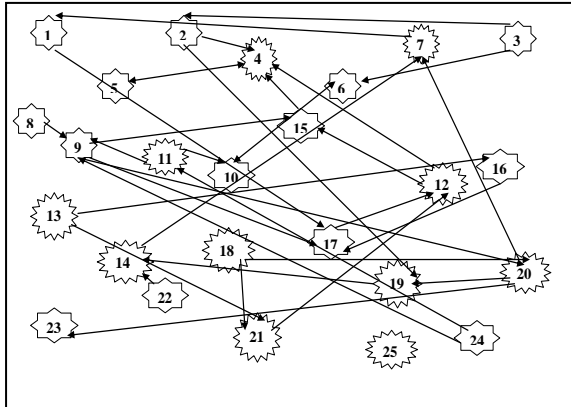


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 , pytanie nr 4.

Socjogram 5

Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

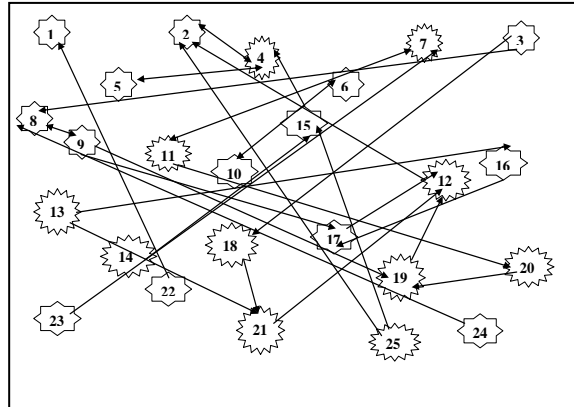


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 5.

Socjogram 6

Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”

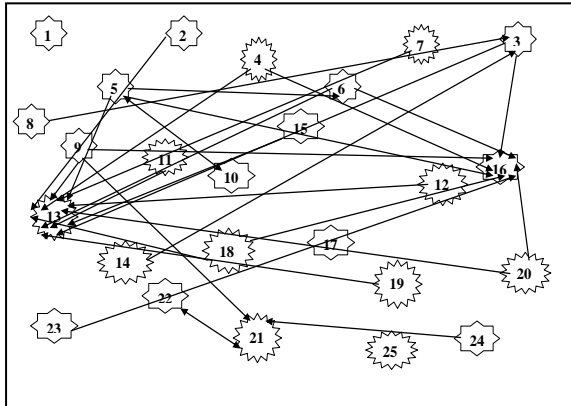


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315, pytanie nr 6.

Socjogram 7

Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”



Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 , pytanie nr 7.

Przedstawione powyżej socjogramy pozwalają na stwierdzenie, że grupa „Gromadka Puchatka”, to społeczność zróżnicowana. Można dostrzec w niej „gwiazdy socjometryczne”, do których należą: wśród dziewczynek Hania K., Marta K., Estera A., Zosia F.; wśród chłopców

z kolei: Aleksander M, Jan D. Osoby te uzyskały największą ilość wskazań w wyborach pozytywnych. W pytaniu: *Z kim najbardziej lubisz się bawić?* najczęściej wskazań otrzymała Marta K. (6), Estera A. i Zosia F. po 5, natomiast Lena N. i Kasia D. po cztery wskazania. Wśród chłopców największą popularnością cieszy się Jakub K. z sześcioma wskazaniem oraz Witold M., którego wskazało 5 osób. Pytanie nr 3 – *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, spowodowało spore zamieszanie podczas tworzenia socjogramu, ponieważ dzieci najczęściej wybierały po kilka lub nawet po kilkanaście osób. Najwięcej osób widziałoby na swoich urodzinach Hanne K. (13 wskazań), Martę K. (9 wyborów) oraz Jana D. i Oliwiera D. (po 6 wskazań), Bartosz B. otrzymał 5 wskazań a Estera A. i Julia Sz. po 4 wybory. Pytanie nr 5 – *Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?*, wskazuje, iż największym zaufaniem wśród badanej grupy cieszą się: Kasia D. z czterema wskazaniem oraz Aleksander M., Hania K., Zosia F. i Weronika M (wszystkie wymienione osoby uzyskały po dwa wskazania). Jeszcze „wyższy” stopień zaufania ilustruje pytanie nr 6 – *Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?* Tutaj największą ilość – po trzy wskazania otrzymali: Kasia D., Artur D., Estera A., Jakub K. Zauważyć można również „paczki” dokonujące pomiędzy sobą wyborów wzajemnych. Należą do nich grupy chłopców: pierwsza: Jan D., Oliwier D., Bartosz B., Jakub K., druga: Jakub K1, Witold M. oraz Filip T. oraz grupa „mieszana”: Julia F., Kamil G. i Lena N. Specyficzną „parą” są w grupie Miłosz K. i Aleksander M. Chłopcy w każdym ze wskazań pozytywnych, dokonują wzajemnych wyborów, często izolując od siebie pozostałą część grupy. Pozostają również w wyraźnej opozycji do grupy drugiej. Warto zwrócić również uwagę na wyraźną awersję Szymona P. i Filipa T. do Leny N. Chłopcy za każdym razem wskazywali dziewczynkę w wyborach negatywnych (były to jedyne wskazania negatywne dziewczynki).

Niestety w grupie są też „osoby odrzucone”. Należą do nich Julia F. i Kamil G. W każdym ze wskazań negatywnych uzyskali oni znaczącą ilość głosów. W pytaniu nr 2 – *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?*, Julię F. wskazano 12 razy, a Kamila G., 10. W pytaniu nr 4 – *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, dziewczynka uzyskała 11 wskazań, a chłopiec ponownie 10. Z kolei pytanie nr 7 – *Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?*, rozkłada negatywne głosy następująco: Julia 13 wskazań, Kamil 8. Wybory takie pokrywają się z obserwacją pedagogiczną wychowawcy, który po diagnozie wstępnej zakwalifikował Julię i Kamila do pracy korekcyjnej w zakresie nadpobudliwości psychoruchowej. Taki stan rzeczy

pozwała na potwierdzenie przesłanek teoretycznych literatury przedmiotu, dotyczących stosunku rówieśników do dzieci nadpobudliwych. Jako głośne, niestabilne emocjonalnie, często agresywne, są odrzucane przez grupę rówieśniczą.

W grupie nie zauważono natomiast „osób izolowanych”, obojętnych, niezauważanych przez grupę rówieśniczą. Pozwala to na wysnucie wniosku, iż grupa jest ze sobą dość mocno zintegrowana, zespolona ze sobą. Potwierdzają to również wzajemne wybory dziewczynek i chłopców. Jest to z pewnością zasługa wychowawcy, który w odpowiedni sposób ukierunkowuje zachowania dzieci i ich wzajemne zachowania. Poprzez codzienne oddziaływania uczy też tolerancji i akceptacji. Należy jednak zwrócić uwagę na dzieci, które nauczyciel grupy sklasyfikował jako wycofane (Bartosz B., Hanna K.). Bartosz był wybierany przez kolegów z własnej „paczki”, uzyskiwał też pojedyncze głosy od innych dzieci. Hanna natomiast w niektórych pytaniach jawiła się jako „gwiazda socjometryczna” ale w pytaniu *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, uzyskała tylko jedno wskazanie. Co ciekawe, dzieci te nie dokonywały wielu wyborów, oscylując wokół swojej „paczki” (w przypadku Bartosza) i w grupie ulubionych koleżanek (Hanna). Po raz kolejny możemy się tutaj dopatrywać potwierdzenia przesłanek teoretycznych, że dzieci nieśmiałe nie są izolowane, natomiast to ich wewnętrzne bariery stoją na przeszkodzie do pełnego zintegrowania się z grupą.

„Troskliwe Misie”, podobnie, jak w przypadku grupy „Gromadka Puchatka” i tym razem autorka pozwoli sobie, jako pierwszą przedstawić opinię wychowawcy grupy. Grupa „Troskliwe Misie” jest „ze sobą” trzeci rok. Od trzech lat wychowawcą grupy jest pani Barbara. W bieżącym roku szkolnym odeszło od niej 7 dzieci najstarszych do grupy „Gromadka Puchatka”), a zostało przyjętych siedmioro dzieci „nowych”. Ze sprawozdania nauczyciela prowadzącego grupę, dowiadujemy się, że grupa „Troskliwe Misie” liczy 24 dzieci w tym 11 dziewczynek i 13 chłopców. Grupa jest bardzo żywiołowa, ciekawa świata i bardzo kreatywna.

Samoobsługa – dzieci same radzą sobie z przebieraniem na gimnastykę z zakładaniem butów i odzieży wierzchniej, potrafią same (2chłopców) załatwić swoje potrzeby fizjologiczne. Jedno dziecko nie komunikuje swoich potrzeb fizjologicznych. Wizyta pani pielęgniarki i prelekcje na temat higieny. Jeden chłopiec czuł opory przed toaletą ale sytuacja została opanowana.

Jeden chłopiec jest leworęczny u reszty dzieci lateralizacja prawostronna. Dzieci potrafią trzymać kredkę sprawnie posługują się przyborami piśmienniczymi, 2 dzieci musi poćwiczyć sprawność manualną w zakresie wycinania. Grafomotoryka mała jest na dobrym poziomie, dzieci od września na każdy weekend dostają po 3 karty pracy w których ćwiczą rękę (szlaczki, zygzaki, głoski a, o e i u y m t) oraz cyfry 1-5

Dzieci wykonują dużo prac manualnych, plastycznych, w grupie jest prowadzona innowacja „W krainie szlaczków i zygzaczków” gdzie dzieci mają dodatkowe zajęcia z tzw. grafomotoryki małej. Wychowankowie znają swój adres zamieszkania (3 dzieci nie pamięta) wiedzą w jakim kraju mieszkają i znają symbole narodowe. Znają wszyscy dni tygodnia w odpowiedniej kolejności i pory roku. Nazwy miesięcy sprawiają problem. Wiedzą jak zachować się sytuacji zagrożenia życia i zdrowia znają numery alarmowe (realizowany w grupie projekt edukacyjny „Strażak zawsze ci pomoże”).

Dzieci w większości (75%) rozpoznają prawą, lewą stronę.

Ruch i sprawność fizyczna. W grupie jest realizowana innowacja pedagogiczna oraz program własny „Taniec połamaniec” w którym dzieci uczą się prostych ruchów i układów tanecznych. Poznają instrumenty oraz próbują grać na nich. Prowadzony jest Aerobik oraz Zumba. Dzieci tańczą z chustami, wstążkami, szarfami. Wymyślają swoje ruchy i uczą się jak przekazać to innym. Raz w tygodniu ćwiczą aerobik w sali na sprzętach (tory przeszkód) bądź na podwórku. Dzieci mają dobrą koordynację ruchową. Z łatwością wykonują czworakowanie oraz przeskoki z jednej nogi na drugą (4 dzieci nie potrafi.) Pokonują przeróżne tory przeszkód oraz biorą udział w wyścigach na czas.

Rozwój emocjonalny – w jest dziecko z afazją, które ma trudności ze skupieniem uwagi nawet na krótki czas. Dziecko nie ma orzeczenia o niepełnosprawności natomiast wszelkie przesłanki na to wskazują. Nie sygnalizuje potrzeb fizjologicznych. Kontakt werbalny często jest utrudniony. Dziecko często zachowuje się w sposób nieakceptowany przez swoich kolegów (plucie przy stole, klepanie dzieci, nadmierne przytulanie), nie rozumie poleceń nauczyciela.

Jedna dziewczynka reaguje emocjonalnie na zmienne sytuacje zmiana nauczyciela przejście do innej sali, szybko się denerwuje. Ma problem z zapytaniem o konkretną rzecz. Chowa się przed dziećmi i nauczycielem (np. pod stoliczek), a czasami reaguje agresją słowną.

Zachowanie: jeden chłopiec (Krystian) nie reaguje na upomnienia nauczyciela, brak konsekwencji w wychowaniu, bezstresowe wychowanie.

Orzeczenie o niepełnosprawności: jedna dziewczynka ma orzeczone światłowstręt. Dziecko oprócz problemu z rozpoznaniem kolorów radzi sobie dobrze w grupie.

Dzieci przejawiają dużą skłonność do wykonywania zabaw konstrukcyjnych z klocków w wolnym czasie, zgromadzony zasób różnego rodzaju budulca pozwala na rozwijanie tych konstrukcyjnych zainteresowań w sali przedszkolnej.

Troje dzieci nie wykazuje chęci do jedzenia i reaguje w sposób nerwowy na ewentualne zachęcanie.

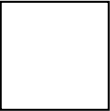
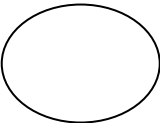
Wymowa: 7 dzieci bierze udział w zajęciach z logopedii

Gotowość szkolna: 3 dzieci po diagnozie wstępnej wykazuje gotowość szkolną. Są to dzieci zdolne (Hania, Julia, Filip). Wychowankowie ci, by zapobiec ich nudzie i zniechęceniu, wykonują dodatkowe zadania dydaktyczne.

Troje wymienionych przez wychowawcę dzieci pięcioletnich, które osiągnęły już gotowość szkolną jest predysponowanych przez ich rodziców do pójścia do klasy pierwszej szkoły podstawowej wraz z rozpoczęciem nowego roku szkolnego. Potwierdza to zauważoną w literaturze przedmiotu zależność, dotyczącą ujednolicenia diagnozy pedagogicznej dla dzieci pięcio i sześcioletnich. Wprawdzie można zastanawiać się nad różnicami w rozwoju psychicznym i dojrzałości społeczno-emocjonalnej 5-laków i 6-latków, to jednak, skoro decyzja o ich ewentualnym pójściu do szkoły i tak zależy od rodziców, zasadna jest zdaniem autorki praca na tym samym poziomie dydaktycznym z wykorzystaniem takich samych kart pracy dla dzieci 5-cio i 6-letnich, by zminimalizować ewentualne problemy w sferze dydaktycznej w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Tak widzi swoją grupę jej wychowawca, natomiast stosunki społeczne panujące w badanym zespole ilustrują zamieszczone poniżej socjogramy.

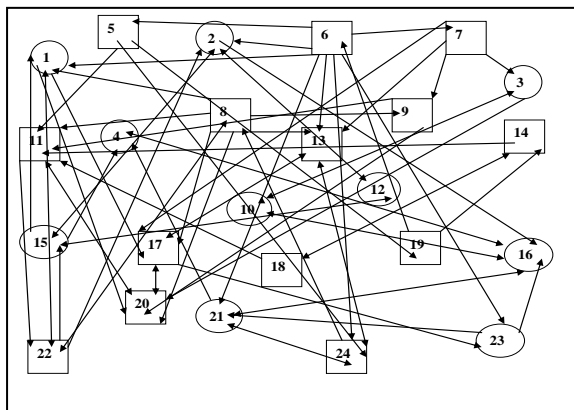
Legenda zamieszczonych poniżej socjogramów 8-14

Numer indeksujący	Imię i inicjał nazwiska dziecka	Symbole
1	Julia B.	<p>CHŁOPCY</p> 
2	Hanna B.	
3	Jagoda D.	
4	Karolina D.	
5	Piotr F.	
6	Jakub G.	
7	Krystian J.	
8	Jakub K.	
9	Damian K.	
10	Alicja K.	
11	Adam K.	
12	Vanessa K.	
13	Bartosz K.	<p>DZIEWCZYNKI</p> 
14	Filip M.	
15	Adrianna M.	
16	Aleksandra M.	
17	Oliwier N.	
18	Aleksander P.	
19	Maksymilian P.	
20	Karol S.	
21	Zofia S.	
22	Maciej Z.	
23	Lena Z.	
24	Piotr Z.	

Sociogram 8

Z kim najbardziej lubisz się bawić?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

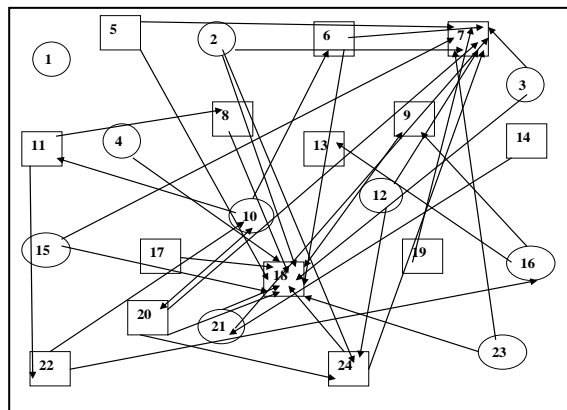


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315, pytanie nr 1.

Sociogram 9

Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

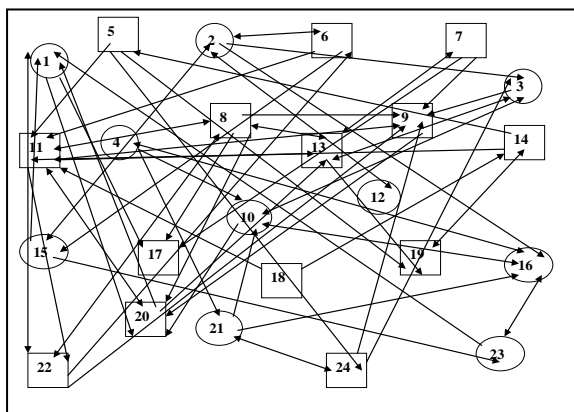


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315, pytanie nr 2.

Sociogram 10

Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

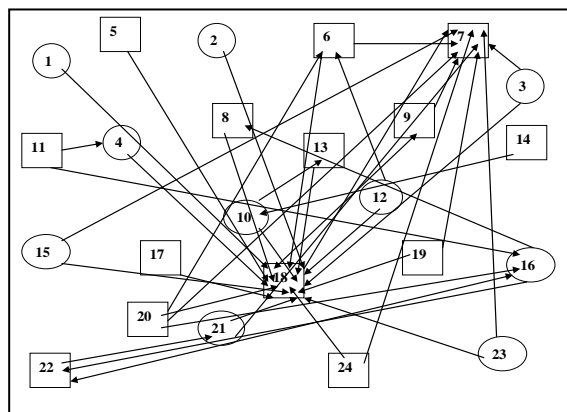


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s 315. , pytanie nr 3.

Sociogram 11

Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

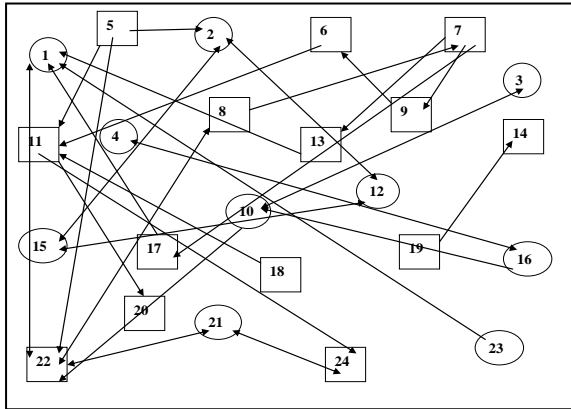


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315, pytanie nr 4.

Socjogram 12

Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

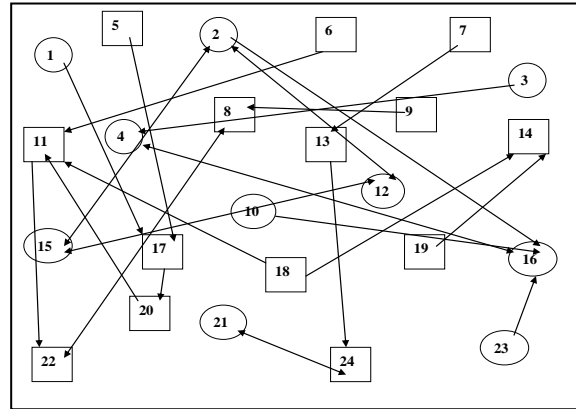


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 5.

Socjogram 13

Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”

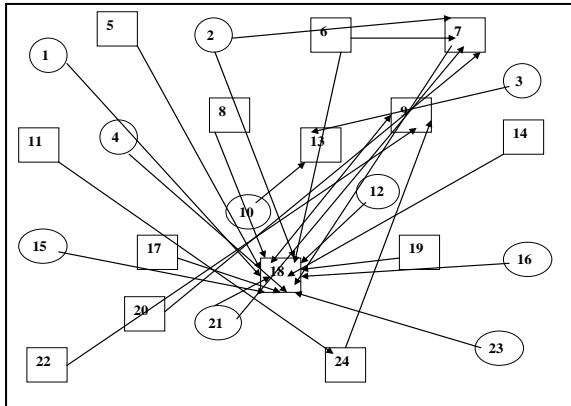


Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 s. , pytanie nr 6.

Socjogram 14.

Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”



Źródło: badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315, pytanie nr 7.

Badania socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”, co zostało zestawione w socjodramach 8-14, ukazują nam społeczność, gdzie bardzo wyraźnie widoczne są sympatie i antypatie. Dzieci dokonują wyborów bardzo rozważnie, najczęściej podając

w wyborach pozytywnych jedną, dwie osoby, rzadziej trzy, bardzo rzadko więcej. Za „gwiazdy socjometryczne” w grupie uznać można Julię B. i Aleksandrę M. wśród dziewczynek, wśród chłopców zaś prym wiodą: Adam K., Karol S., Bartosz K. W pytaniu nr 1- *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, najwięcej, bo po 6 wskazań otrzymali: Karol S., Adam K., Aleksandra M. O jedno wskazanie mniej przypadło Bartoszowi K., natomiast Hanna B. i Julia B. otrzymały po 4 głosy. W pytaniu nr 3 – *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, najwięcej wskazań zgromadził ponownie Adam K. (11 wskazań), za nim uplasowali się Damian K. z 6 wskazaniem, Aleksandra M. i Karol S. z 5 głosami oraz Jagoda D. i Julia B., które otrzymały po 4 wskazania. Pytanie dotyczące zwracania się o pomoc w przypadku problemu (pytanie nr 5), wyraźnie pokazuje, jak bardzo grupa zna siebie wzajemnie oraz swoje możliwości. Najwięcej bowiem głosów otrzymały osoby doskonale radzące sobie ze sferą poznawczą, społeczno-emocjonalną, fizyczno-ruchową, bardzo pomysłowe i kreatywne. Należą do nich: Maciej Z. z 5 wskazaniem, Julia B. z 4 wskazaniem oraz Hanna B. i Adam K., którzy uzyskali po 3 głosy. W pytaniu dotyczącym obdarzania kolegów dużym zaufaniem – *Komu pożyczyłbyś ulubioną zabawkę?* (pytanie nr 6), ponownie wskazuje Aleksandrę M. (4 wskazania) i Adama K. (3 wskazania), jako osoby godne zaufania rówieśników. Co ciekawe wiele z dzieci uzyskało w tym pytaniu po dwa głosy. Można zatem stwierdzić, że grupa jest mocno ze sobą zintegrowana, a dzieci ufają sobie wzajemnie. Zauważa się „paczkę” wśród trzech dziewczynek, które dokonują między sobą wyborów wzajemnych: Hanna B., Vanessa K. oraz Adrianna M. Dostrzec można również kilka par: Jagoda D. – Alicja K., Zofia S. – Piotr Z., Karolina D. – Aleksandra M., Krystian J. – Damian K., Maciej Z. – Jakub K., oraz Julia B. – Maciej Z. i Julia B.- Oliwier N. Warto zauważyć, że Julia B. jest wybierana przez dziewczynki w ich wskazaniach, sama natomiast najczęściej w oddanych głosach pozytywnych wskazuje kolegów: Oliwiera N., Macieja Z. i Karola S.

Podobnie jednak, jak w grupie poprzedniej, tak i w „Troskliwych Misiach” pojawiają się „osoby odrzucane”. Należą do nich Aleksander P. i Krystian J. We wszystkich wskazaniach negatywnych, chłopcy uzyskali największą ilość głosów. W pytaniu *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?* (pytanie nr 2), Aleksander otrzymał 13 wskazań, a Krystian 11. Pytanie nr 4, *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, po raz kolejny odrzuca chłopców, dając Aleksandrowi aż 18 a Krystianowi 10 głosów negatywnych. Co ciekawe, w pytaniu tym 3 osoby wskazały Aleksandrę M. (gwiazdę socjometryczną), były to inne „gwiazdy” – Adam K., Karol S.

oraz Maciej Z. Ponieważ Aleksandra nie jest osobą konfliktową, prawdopodobnie wybór taki była warunkowany chwilowymi niesnaskami wynikłymi w czasie zabaw. W kolejnym pytaniu *negatywnym* *Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?*, ponownie odrzucony zostaje Aleksander z 16 wskazaniami, Krystian z 4 wskazaniami. Tym razem do chłopców dołączył jeszcze jeden – Damian K., który uzyskał 3 wskazania. Może być to spowodowane faktem, iż Damian K. jest najlepszym kolegą Krystiana J. i być może właśnie dlatego niektórzy koledzy postrzegają go negatywnie. Po raz kolejny pojawia się zaduma nad zbieżnością obserwacji nauczyciela, wyborami dzieci i przesłankami teoretycznymi dotyczącymi dzieci nadpobudliwych w grupie przedszkolnej. Ze względu na zachowania nieakceptowane przez grupę (co w swych obserwacjach podkreślał nauczyciel przedszkolny prowadzący grupę), Aleksander i Krystian są przez nią odrzucani.

Jak już zauważono, grupa „Troskliwe Misie”, jawi się jako grupa mocno zintegrowana, scalona. Nie ma w niej dzieci wyraźnie izolowanych, obojętnych grupie. Dziecko określone przez wychowawcę, jako chwiejne emocjonalnie – Karolina D., dokonuje wyborów w obrębie „zaufanych koleżanek”, tj. Aleksandra M., Jagoda D., Alicja K., najczęściej tworząc jednak „pary” z Aleksandrą. Podkreślić należy, że jest to grupa, która prawie w całości jest razem od trzylatków. Niewielkie zmiany w strukturze grupy zaszły w roku szkolnym 2016/2017, gdzie ze względu na ilość dzieci z poszczególnych roczników, z grupy do „Gromadki Puchatka” odeszło czworo dzieci najstarszych (urodzonych w okresie styczeń – maj 2011), które zostały „zastąpione” nowo zrekrutowanymi pięciolatkami. Dzieci są zżyte z nauczycielem i ze sobą wzajemnie. Tworzą, co już podkreślano zintegrowaną, chociaż bardzo żywiołową formację społeczną.

„Brygada RR”

Grupa Brygada RR to grupa dzieci 6,5-letnich. W niezmienionym składzie są ze sobą już trzeci rok. Pani Karolina jest ich trzecią wychowawczynią. Wśród 24 wychowanków jest 15 dzieci 6-letnich (7 dziewczynek, 8 chłopców) i 9 dzieci 5-letnich (4 dziewczynki, 5 chłopców). Grupę charakteryzuje żywiołowość i jak na ich wiek duże zgranie i integracja. Dzieci są wesołe, chętne do udziału w różnorodnych zajęciach i zabawach. Trzon grupy stanowi 13 dzieci pracujących na poziomie średnim i wysokim (9 dzieci 6-letnich, 4 dzieci 5-letnich), dostosowanym do swojego wieku. Oprócz nich są dzieci wymagające wsparcia w ilości 11 osób

(6 dzieci 6-letnich oraz 5 dzieci 5-letnich). Diagnozę/obserwację przeprowadzono w okresie od 01.10.2016 do 31.10.2016 w następujących obszarach:

- rozwój społeczno-emocjonalny (samodzielność, funkcjonowanie w grupie) –

Umiejętności ukształtowane, lecz należy jeszcze je doskonalić (21osób). Badana umiejętność w fazie kształtowania (3 osoby: Weronika J., Alan K., Julia P.);

- rozwój fizyczny (sprawność ruchowa) dzieci osiągnęły możliwości dziecka 6 letniego.

Wskazuje on, że dzieci są gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych – umiejętność została w pełni ukształtowana u 20 osób. Umiejętność w fazie kształtowania i rozwijania 4 osoby

(Maciek Z., Weronika J., Alan K., Julia P.);

- rozwój poznawczy (mowa, percepcja wzrokowa, pamięć i uwaga myślenie, rozumowanie matematyczne, przygotowanie do czytania i pisanie, język nowożytny) – większość dzieci jest gotowa do podjęcia obowiązków szkolnych – kompetencje dziecka są zgodne z kompetencjami przewidywanymi, dziecko nabyło w danym zakresie umiejętności określone w podstawie programowej (13 osób) oraz są też dzieci, które mają problemy i osiągnęły niski poziom – czyli kompetencje są niższe od oczekiwanych- określonych w podstawie programowej (jest to grupa 11 osób). Problemy mają z niezręcznością manualną, percepcją słuchową i wzrokową, mową, chwiejnością emocjonalną, nadpobudliwością. Po przeprowadzeniu diagnozy wstępnej wyszczególniono dzieci do pracy wspierającej w następujących obszarach:

1. Funkcje poznawcze:

- percepcja wzrokowa: Wiktor M., Weronika J., Kacper W., Michał D., Tymoteusz D., Alan K., Karol D., Julia P., Maciek Z.

- percepcja słuchowa: Wiktor M., Weronika J., Kacper W., Michał D., Tymoteusz D., Alan K., Karol D., Julia P., Maciek Z.

- mowa: Mikołaj Ł., Maciek Z., Wiktor M., Tomek D., Marcel P., Michał D., Tymoteusz D., Agnieszka B., Karol D., Julia P.

2. Rozwój emocjonalno-uczuciowy:

- chwiejność emocjonalno-uczuciowa: Alan K., Julia Pająk

3. Dynamika procesów nerwowych:

- nadpobudliwość: Karol Dyktyński

- wycofanie: Julia P., Alan K.

4. Rozwój ruchowy:


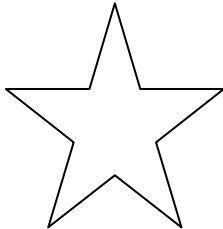
- niezręczność manualna: Maciek Z., Bartek M., Wiktor M., Weronka J., Julia M., Kacper W., Michał D., Tymoteusz D., Alan K., Karol D., Julia P.
- samoobsługa: Alan K., Julia P.

W wyniku diagnozy wyszczególniono grupę dzieci do zajęć o charakterze wspierająco-kompensacyjnym: Maciek Z., Bartek M., Wiktor M., Weronika J., Julia M., Kacper W., Michał D., Tymoteusz D., Alan K., Karol D., Julia P. Diagnoza wstępna pozwoliła także na wytypowanie dzieci zdolnych: Martyna P., Maja R., Mikołaj Ł., Tomek D., Kacper K., Magda C. Pozostała część grupy realizować będzie plan dydaktyczno-wychowawczy. Cały czas poddawana będzie wnikliwej obserwacji pedagogicznej celem wychwycenia przez wychowawcę talentów, czy też rodzących się problemów, by w odpowiednim czasie zareagować i udzielić dziecku potrzebnego wsparcia.

Warto zdaniem autorki zatrzymać się nieco dłużej nad niecodzienną sytuacją grupy, która ma już czwartego wychowawcę. Pierwszą wychowawczynią grupy była pani Sylwia, nauczyciel bardzo delikatny, spokojny, uzdolniony muzycznie i wykształcony w tym kierunku (ukończone studia podyplomowe na kierunku Wychowania muzycznego, biegła umiejętność gry na kilku instrumentach muzycznych). Grupa od najmłodszych lat obcowała z różnymi formami aktywności muzycznej. Kolejny nauczyciel – pani Ewelina ukończyła podyplomowe studia na kierunku Logopedia i realizowała w grupie autorski program terapeutyczny z tego zakresu. Była nauczycielem żywiołowym, pełnym energii, preferowała zajęcia ruchowe, realizowane głównie na świeżym powietrzu w ogrodzie przedszkolnym. Kolejnym wychowawcą była (choć tylko na krótkie miesięczne zastępstwo) bardzo energiczna, rygorystyczna pani Milena. Ostatnią i obecną wychowawczynią grupy jest pani Karolina. Ponownie osoba bardzo spokojna, cicha i delikatna. Autorka przypuszcza, że zetknięcie się grupy z tak wieloma osobowościami w postaci nauczycieli prowadzących również miało wpływ na funkcjonowanie grupy, która poprzez przystosowywanie się do kolejnych wymagań, uczyła się tolerancji i akceptacji. Jest to tym bardziej istotne, że zaprezentowane poniżej wyniki badań socjometrycznych ukazują grupę jako najbardziej dojrzałą spośród badanych przedszkolaków formację społeczną. Niemniej jednak dla niektórych dzieci sytuacja taka mogła być źródłem trudnych doświadczeń.

A oto stosunki społeczne panujące w grupie „Brygada RR” przedstawione za pomocą socjogramów:

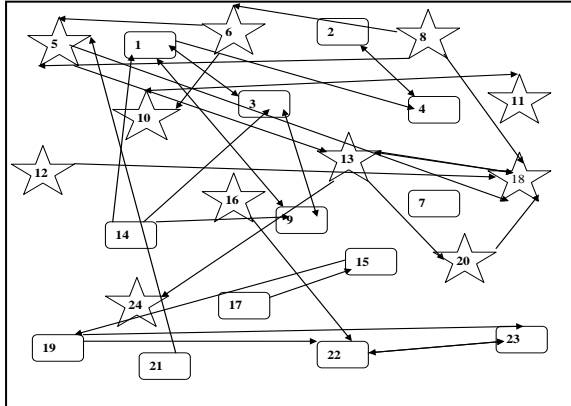
Legenda zamieszczonych poniżej socjogramów 15-21

Numer indeksujący	Imię i inicjał nazwiska dziecka	Symbole
1	Tomasz D.	<p>CHŁOPCY</p> 
2	Karol D.	
3	Michał D.	
4	Mikołaj K.	
5	Zofia M.	
6	Julia M.	
7	Bartek M.	
8	Maja P.	
9	Marcel P.	
10	Martyna P.	
11	Maja R.	
12	Jola S.	
13	Nadia S.	<p>DZIEWCZYNKI</p> 
14	Kacper W.	
15	Maciej Z.	
16	Agnieszka B.	
17	Tymoteusz D.	
18	Magda C.	
19	Ksawery J.	
20	Weronika J.	
21	Kacper K.	
22	Alan K.	
23	Wiktor M.	
24	Julia P.	

Sociogram 15

Z kim najbardziej lubisz się bawić?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

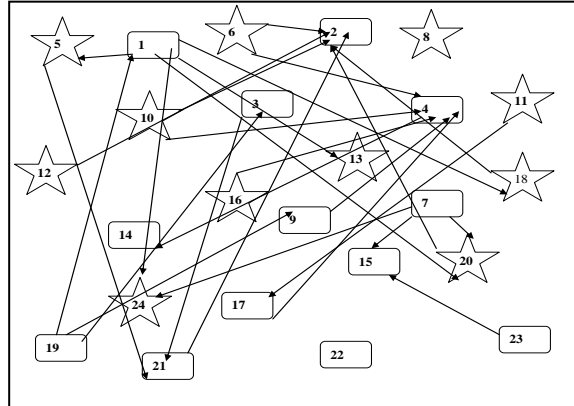


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 1.

Sociogram 16

Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

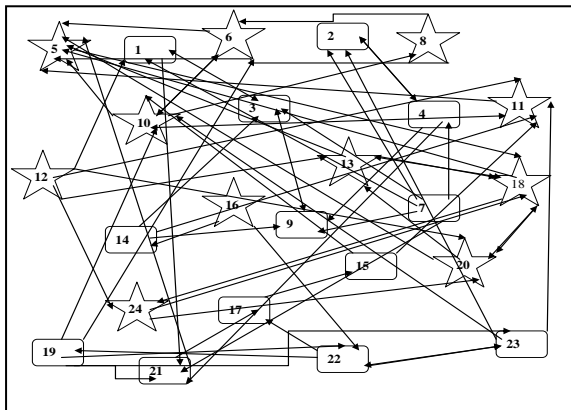


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 2.

Sociogram 17

Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

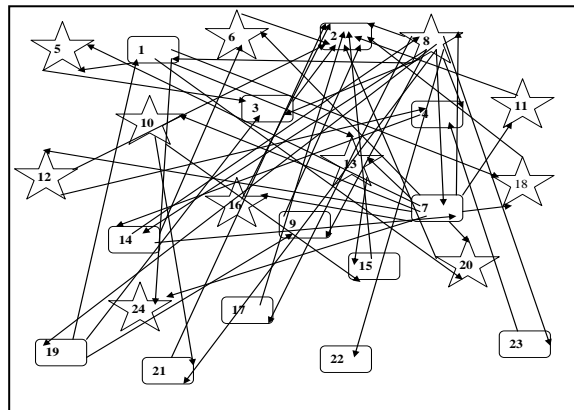


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 3.

Sociogram 18

Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

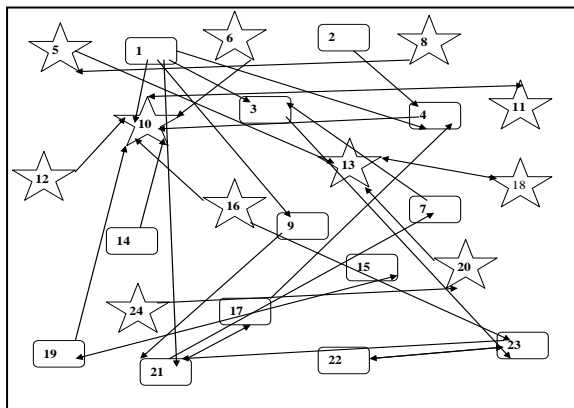


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315 , pytanie nr 4.

Socjogram 19

Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

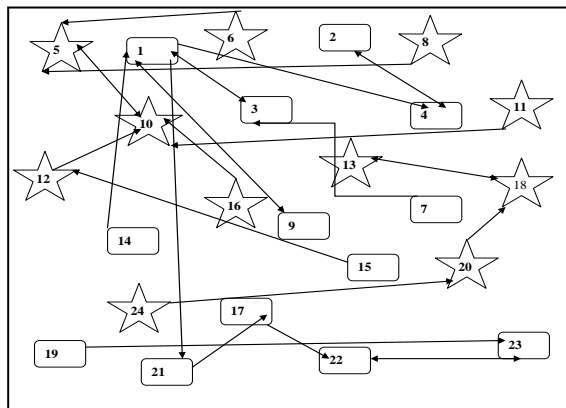


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 5.

Socjogram 20

Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”

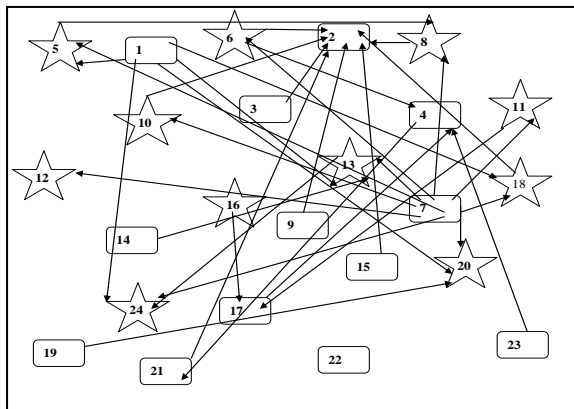


Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 6.

Socjogram 21

Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?

Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”



Źródło: Badania własne, Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s.315 , pytanie nr 7.

Analiza socjometryczna grupy „Brygada RR” (dane zamieszczone na socjogramach 15 - 21) pozwala na ostrożne stwierdzenie, że jest to najbardziej dojrzała społecznie formacja spośród

wszystkich badanych. Wybory dokonywane są rozważnie i wynikają z wzajemnej znajomości grupy. Odzwierciedlają również zauważone przez wychowawcę grupy sympatie i antypatie. W grupie widać wyraźny podział na „paczki”, grupy dzieci wzajemnie się wskazujących, do których należą: Tomasz D., Michał D., Marcel P.; Nadia S., Magda C., Weronika J., osoby te tworzą pewną społeczność, jednak nie jest ona zamknięta na wpływy z zewnątrz. Widoczne są też „pary” dokonujące pomiędzy sobą wyborów wzajemnych zarówno pomiędzy dziewczynkami, jak i chłopcami. Są to: Julia P.-Weronika J., Jola S.-Nadia S., Nadia S.-Magda C., Alan K.-Wiktor M, Martyna P.-Maja R. Jak wskazuje obserwacja grupy pary te nie są parami zamkniętymi i podczas zabaw, czy zajęć, chętnie dopuszczają do siebie kolejne osoby. Warto już na początku zauważyć, że osoby określone przez wychowawcę jako wycofane, uzyskują wskazania od swoich kolegów i są pozytywnie postrzegane, chętnie byłoby widziane na urodzinach i w zabawie. Są osobami grzecznymi, spokojnymi, niekonfliktowymi, dojrzała grupa jaką jest „Brygada RR” potrafi je dostrzec i docenić. . Jedyne wyjątki stanowią Jola S., która jest bardzo chwiejna emocjonalnie, pomimo, że uzyskuje pozytywne wskazania i dzieci chcą ją zapraszać do zabawy, sama dziewczynka się izoluje, dokonując wyborów tylko w gronie dwóch koleżanek – Nadii S. i Magdy C. Na uwagę zasługuje również fakt, iż dziecko zdecydowanie przejawiające zachowania nadpobudliwe – Karol D., jest również „delikatnie” traktowany przez rówieśników i w przeciwieństwie do sytuacji zaobserwowanych w dwóch poprzednich grupach, nie otrzymuje druzgoczącej ilości wskazań negatywnych. Przeciwnie, rozkładają się one o wiele łagodniej, choć za każdym razem wskazują jednak Karola jako osobę, która łamie normy społeczne ustalone przez grupę i dlatego nie do końca jest przez nią akceptowana. W pytaniu nr 2 – *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?*, Karol uzyskał 6 wskazań, podczas, gdy jego kolega Mikołaj Ł. – 5. Punkty Mikołaja wynikają z jego ogromnej wiedzy i chęci narzucania kolegom swojej dominacji podczas zabawy, bo „skoro wie lepiej, to chce dowodzić”, jest to często nie do przyjęcia przez grupę rówieśniczą, stąd jak sądzi autorka badań, takie wybory. Pytanie *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?* (pytanie nr 4), potwierdza tę sytuację. Tutaj głosy rozkładają się jednak zdecydowanie na niekorzyść Karola, którego aż 12 osób nie życzyłoby sobie w charakterze gościa urodzinowego, Mikołaj otrzymał 3 wskazania, reszta głosów rozkładała się na pojedyncze wskazania wynikające z sympatii i antypatii grupowych. W pytaniu *Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?*, głosy grupy

rozkładały się następująco: Karol – 8 wskazań oraz trzy dziewczynki: Nadia S., Julia P. i Weronika J. po 3 wskazania. Wskazań dla dziewczynek dokonała „paczka” – Tomek D., Michał D., Marcel P., co może wskazywać na jakiś chwilowy konflikt pomiędzy tymi dwoma grupami. Taka dojrzałość społeczna grupy wynikać może z faktu, iż grupa „Brygada RR” od dwóch lat pozostaje w niezmienionym składzie osobowym, co pozwoliło dobrze poznać rówieśników. Znacząca może być również postawa wychowawcy grupy – osoby niezwykle „ułożonej”, zdyscyplinowanej i obowiązkowej, bardzo wyczulonej na dziecięce problemy.

W grupie jest też wiele dzieci, które uznać można za „gwiazdy socjometryczne”. Należą do nich: Zofia M., Magda C., Martyna P. wśród dziewczynek, z kolei pośród chłopców: Tomasz D., Michał D., Kacper K. Wiele wskazań pozytywnych otrzymuje też, o czym już wcześniej wspomniano nieśmiały, wycofany społecznie chłopiec – Alan K. Pytanie nr 1 – Z kim najbardziej lubisz się bawić?, jako najlepszą koleżankę do zabawy wskazało Magdę C. (5 wskazań), na kolejnym miejscu znaleźli się: Zofia M., Tomasz D., Alan K., Michał D. uzyskując po 3 wskazania. *Pytanie Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?* (pytanie nr 3), jako najchętniej przyjmowanych gości ukazuje Zofię M. i Magdę C. (po 5 wskazań), potem Michała D., Kacpra K., Marcela P., Weronikę J z 4 wskazaniem oraz Tomasza D. i Alana K. z 3 wyborami. W pytaniu numer 5 – *Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?*, podobnie jak w grupie „Troskliwe Misie”, ujawnia się znajomość mocnych stron poszczególnych jej członków. O pomoc bowiem rówieśnicy poprosiliby te dzieci, które wyróżniają się wiedzą, sprawnością i pomysłowością w rozwiązywaniu problemów. Należą do nich Martyna P. (8 wskazań) oraz Nadia S., Mikołaj Ł., Kacper K., Wiktor M. (po 3 wskazania). W pytaniu Komu pożyczyłbyś ulubioną zabawkę?, najbardziej godnymi zaufania osobami w grupie okazały się dziewczynki Martyna P. (4 wskazania) i Zofia M. (4 wskazania). Potwierdza to opinia wychowawcy, który postrzega dziewczynki jako osoby zawsze chętnie służące pomocą, delikatne i wrażliwe.

Przeprowadzona w grupach „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” oraz „Brygada RR” analiza socjometryczna pozwoliła na zdiagnozowanie stosunków interpersonalnych panujących w grupach. Należy zauważyć, że w znacznej mierze wyniki badań pokrywały się z obserwacjami pedagogicznymi wychowawców grup. Wartym podkreślenia faktem jest również szybka interwencja pedagogiczna pierwszego kontaktu, gdzie dzieci są dzielone na pewne grupy pod kątem oddziaływań pedagogicznych, logopedycznych i psychologiczno-pedagogicznych.

Uzyskane wyniki badań socjometrycznych oraz informacje otrzymane od wychowawców grup pozwolą na wstępne wytypowanie dzieci do pracy indywidualnej oraz na ustalenie programu oddziaływań całej grupy na dzieci przejawiające zaburzenia zachowania. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia pomocy dzieciom objętym oddziaływaniem indywidualnym, gdyż wychowawcom przedszkolnym zależy na wykształcaniu u swoich podopiecznych, pozytywnych wzorców zachowań i kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. Wydaje się to tym bardziej znaczące z uwagi na fakt, iż celem metody Moreno było poznanie prawidłowych czynników zmiany, dzięki której osoba poddana socjoterapii będzie mogła wchodzić w satysfakcjonujące relacje społeczne i osiągać osobiste cele z zastosowaniem społecznie akceptowanych środków³⁹⁶.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostały sylwetki dzieci z grup przedszkolnych „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” oraz „Brygada RR” objęte indywidualnym oddziaływaniem podczas trwania realizacji programu socjoterapeutycznego. Podrozdział prezentuje ich funkcjonowanie w grupie przed, w trakcie i po zastosowaniu zajęć o charakterze socjoterapeutycznym wykorzystujących w sposób celowy wybrane formy sztuki.

6.3 Prezentacja indywidualnych przypadków dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym

Badaniami jak zaznaczono w poprzednim podrozdziale zostało objętych 73 dzieci z oddziałów 5-, 6-latków z Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach. W badaniu uczestniczyło 46 pięcioletków i 27 sześciolatków. Dobór grupy dwuwiekowej warunkowany jest utrzymaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej możliwością skorzystania z nauki szkolnej dzieciom sześciolletnim na życzenie rodziców. W związku z powyższym badane grupy przedszkolne realizują ten sam program edukacyjny³⁹⁷, nauczyciele z kolei posługują się

³⁹⁶ A. Brzezińska, *Socjometria...*, s. 207.

³⁹⁷ Analiza dokumentacji pedagogicznej w grupach „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie”, „Brygada RR” w Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach.

tymi samymi narzędziami diagnostycznymi³⁹⁸. Celem przeprowadzonych badań było poznanie funkcjonowania dziecka przed, w trakcie oraz po zastosowaniu zajęć socjoterapeutycznych wspartych wybranymi obszarami sztuki. Projekt badawczy realizowany był w roku szkolnym 2016/2017, badania rozpoczęto w październiku 2016 roku, a zakończono w czerwcu 2017 roku. Prowadzona eksploracja miała odpowiedzieć na następujące pytania badawcze: *Czy i w jakim zakresie uczestnictwo w proponowanych zajęciach terapeutycznych wpływa na zmiany w zachowaniu uczestników zajęć?; Czy i w jakim zakresie prowadzone zajęcia socjoterapeutyczne wykorzystujące w sposób celowy wybrane obszary sztuki są odpowiedzią na potrzeby dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu oraz uczą całą grupę rówieśniczą współpracy z dziećmi przejawiającymi zachowania nadpobudliwe i nieśmiałość?* Oprócz standardowego badania dzieci SGS 6 oraz SGE 5, uczestniczący w projekcie badawczym wychowankowie przedszkola, zostali przebadani za pomocą Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole (E.S. Schaefer i M. Aaronson, w opracowaniu polskim J. Rembowskiego)³⁹⁹. Pozwoliło to na wyszczególnienie z badanych grup dzieci tych, które mają problemy z zachowaniem, ponieważ skale gotowości szkolnej skupiają się głównie na kompetencjach dydaktycznych.

Kwestionariusz zachowania się dziecka ujmuje zachowania w cztery poziomy przystosowania się dziecka przedszkolnego i szkolnego, oznaczone numerami od 1 do 4. Kolejnym numerom odpowiadają następujące poziomy przystosowania:

1. Dobrze przystosowany – dziecko, które jest dobrze przystosowane do innych osób i swej aktywności.
2. Nie sprawia istotnych trudności – dziecko, które dobrze nawiązuje kontakty z innymi i mało lub wcale nie przejawia trudności w przystosowaniu się do innych ludzi i do zachowania w grupie.
3. Podkliniczne zaburzenie – dziecko przejawiające lekkie zaburzenia w przystosowaniu się i którego rozwój napotyka na trudności (popada w liczne konflikty z otoczeniem).

³⁹⁸ Cykl edukacyjny *Tropieciele.*, WSiP, Warszawa 2016, na podstawie programu wiodącego M. Pleskot, A. Staniszevska-Mieszek, *Kocham Przedszkole*, Diagnoza pedagogiczna.

³⁹⁹ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie...*, s. 192-195.

4. Dziecko, które według aktualnej oceny ma trudności w przystosowaniu się i zachodzi konieczność klinicznej pomocy.

Zastosowanie wyżej opisanego narzędzia, pozwoliło na określenie poziomów przystosowania się dziecka i jego zachowania. Wyniki uzyskane po przeprowadzeniu testu w badanych grupach przedszkolnych („Brygada RR”, „Troskliwe Misie”, „Gromadka Puchatka”) ilustruje zamieszczona poniżej tabela.

Zestawienie 5.

Poziomy przystosowania się dziecka przedszkolnego w grupach „Brygada RR”, „Troskliwe Misie”, „Gromadka Puchatka”

Nazwa grupy	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	SUMA
„Brygada RR”	7 osób	8 osób	7 osób	2 osoby	24 osoby
„Troskliwe Misie”	4 osoby	15 osób	4 osoby	1 osoba	24 osoby
„Gromadka Puchatka”	6 osób	11 osób	6 osób	2 osoby	25 osób
RAZEM	17 osób (23,3%)	34 osoby (46,6%)	17 osób (23,3%)	5 osób (6,8%)	73 osoby (100%)

Źródło: badania własne, kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole, aneks, s. 308.

Wyniki badań przedstawione w powyższej tabeli, pozwalają na stwierdzenie, iż większość dzieci z badanych grup (69,8%) jest dobrze przystosowana do warunków funkcjonowania w grupie przedszkolnej. Należy jednak zwrócić uwagę na duży odsetek dzieci na poziomie trzecim. Dodatkowa obserwacja nauczyciela i zespołu terapeutycznego (socjoterapeuta, psycholog dziecięcy i pedagog szkolny), wnikliwa analiza wyników badań socjometrycznych poszczególnych grup, jak i pozyskanie dodatkowych informacji z kart diagnostycznych dzieci, pozwoliła na wyszczególnienie spośród nich wychowanków, którzy zostaną objęci indywidualnym oddziaływaniem. Wsparciem indywidualnym zostaną objęte dzieci, które osiągnęły poziom czwarty. Do pracy indywidualnej zatem wytypowano osoby nieśmiałe: Jola S., Alan K., Julia P., Bartosz B. oraz dzieci przejawiające zachowania nadpobudliwe: Karol D., Krystian J., Aleksander P., Kamil G., Julia F. Indywidualnym wsparciem objęto również dwie

dziewczynki: Karolinę D. i Hannę K., u których trudno było jednoznacznie zdiagnozować pobudliwość, czy też wycofanie społeczne. Z całą pewnością jednak ich reakcje emocjonalne i nieregulowane stosunki społeczne z resztą grupy, predysponowały je do udzielenia pomocy⁴⁰⁰.

W proponowanych przez autorkę zajęciach socjoterapeutycznych wspartych wybranymi, celowo dobranymi obszarami sztuki brały udział wszystkie trzy badane grupy przedszkolne, to jest: „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” i „Brygada RR”. Ażeby jednak wzmocnić podjęte działania oraz poprawić samopoczucie i funkcjonowanie w grupie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych, zastosowano w stosunku do nich dodatkowe oddziaływania świadczone przez członków teamu terapeutycznego. Należy podkreślić, iż wytypowani wychowankowie oprócz udziału w zajęciach socjoterapeutycznych, zostali objęci indywidualnym oraz realizowanym w małej grupie wsparciem personelu specjalistycznego. Formy oraz częstotliwość oddziaływania ukazuje zamieszczona poniżej tabela. Autorka pragnie podkreślić, iż czas trwania zajęć indywidualnych zgodny był z wymogami udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach⁴⁰¹. Każde zajęcia trwały około 30 minut. Ich czas trwania w dużej mierze uwarunkowany był od aktualnego stanu psychofizycznego dzieci objętych indywidualnym oddziaływaniem terapeutycznym.

⁴⁰⁰ Konsultacji dokonywano w październiku 2016 roku w trakcie kończenia wstępnej diagnozy przedszkolnej.

⁴⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1643).

Zestawienie 6.

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w ramach realizowanego programu socjoterapeutycznego

Dziecko	Formy indywidualnych oddziaływań
Jola S.	<ul style="list-style-type: none">- spotkania z psychologiem, raz w tygodniu;- zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu;- zajęcia z rehabilitantem ze względu na słabą ruchliwość dziecka,- indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej.
Alan K.	<ul style="list-style-type: none">- spotkania z psychologiem, raz w tygodniu;- zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu;- zajęcia z rehabilitantem ze względu na słabą ruchliwość dziecka,- indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej;- zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Julia P.	<ul style="list-style-type: none">- dwa razy w tygodniu spotkanie z psychologiem;- dwa razy w tygodniu rehabilitacja ruchowa;- dwa razy w tygodniu zajęcia indywidualne z logopedą;- dwa razy w tygodniu zajęcia kompensacyjno-stymulujące z wychowawcą grupy; oraz dodatkowo raz w tygodniu spotkania z pedagogiem szkolnym.
Bartosz B.	<ul style="list-style-type: none">- spotkania z psychologiem, raz w tygodniu;- zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu;- zajęcia z rehabilitantem ze względu na słabą ruchliwość dziecka,- indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej;- zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Karol D.	<ul style="list-style-type: none">- spotkania z psychologiem, raz w tygodniu;- zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu;- indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej;- zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Krystian J.	<ul style="list-style-type: none">- spotkania z psychologiem, raz w tygodniu;- zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu;- indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej;- zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Aleksander P.	<ul style="list-style-type: none">- dwa razy w tygodniu spotkanie z psychologiem;- dwa razy w tygodniu rehabilitacja ruchowa;- dwa razy w tygodniu zajęcia indywidualne z logopedą;- dwa razy w tygodniu zajęcia kompensacyjno-stymulujące z wychowawcą grupy; oraz dodatkowo raz w tygodniu spotkania z pedagogiem szkolnym.

Kamil G.	<ul style="list-style-type: none"> - spotkania z psychologiem, raz w tygodniu; - zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu; - dwa razy w tygodniu rehabilitacja ruchowa; - indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej; - zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Julia F.	<ul style="list-style-type: none"> - spotkania z psychologiem, raz w tygodniu; - zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu; - indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej; - zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Karolina D.	<ul style="list-style-type: none"> - spotkania z psychologiem, raz w tygodniu; - zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu; - indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej; - zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).
Hanna K.	<ul style="list-style-type: none"> - spotkania z psychologiem, raz w tygodniu; - zajęcia z pedagogiem realizowane w małej grupie , raz w tygodniu; - indywidualna praca kompensacyjno-stymulacyjna z wychowawcą grupy przedszkolnej; - zajęcia z logopedą realizowane raz w tygodniu w małej grupie (do 5 osób).

Źródło: badania własne, działania w ramach realizowanego projektu socjoterapeutycznego.

Wychowankowie objęci wsparciem indywidualnym wzięli udział w dwóch testach projekcyjnych. Pojęcie metoda projekcyjna po raz pierwszy wprowadził L. Frank w 1937, na zebraniu w Towarzystwie Psychologicznym w Nowym Jorku. Przez metodę projekcyjną rozumiał on *zespół celowo skonstruowanych bodźców, których zastosowanie ma za zadanie wgląd w psychikę człowieka dla wydobycia różnorodnych jej treści, wyznaczających stosunek badanego do siebie i do otaczającej go rzeczywistości* ⁴⁰². Dzieci łatwiej dokonują projekcji niż dorośli, gdyż potrafią sprawniej tworzyć wzory wyobrażeniowe na podstawie jednego i tego samego materiału bodźcowego. Wartość uzyskanych danych zależy nie tylko od stopnia zdolności dziecka do projekcji ujawniającej mechanizm jego zachowania, ale i od umiejętności skutecznego ingerowania osoby badającej oraz jej kontroli nad własnymi reakcjami na zachowanie dziecka. U osób dorosłych występuje tak zwana „obrona przed poddaniem się

⁴⁰² J. Rembowski, *Metody projekcyjne...*, s. 35.

badającemu”, dziecko nie używa tego mechanizmu, dlatego gotowe jest bez większych oporów współdziałać z badającym. Techniki projekcyjne mogą opierać się na opowiadaniu treści (test Zwierzyniec, CAT R. Zazoo), dopowiadaniu zakończeń zdań (test Zdań Niedokończonych Rottera) oraz rysowaniu (test Rysowania Rodziny Cormana) oraz na kombinacjach wyżej wymienionych elementów⁴⁰³. Na potrzeby realizowanego projektu badawczego opracowano adaptację własną dwóch testów projekcyjnych. Pierwszy z nich, test *Zwierzatko*, opracowany został na podstawie testu *Zwierzyniec R. Zazoo*. Jak podaje sam autor, test służy do ujawniania skłonności uczuciowych i rysów charakteru wybieranych przez dziecko zwierząt, oceny sposobu, w jaki dziecko odbiera swój własny los oraz oceny sytuacji rodzinnej dziecka⁴⁰⁴. Test *Zwierzatko* zawiera dwa pytania: *Jakim zwierzątkiem jesteś?* oraz *Jakim zwierzątkiem chciałbyś być?* z prośbą o uzasadnienie swoich wyborów. Kolejne zaadoptowane na potrzeby pracy narzędzie badawcze, to adaptacja własna testu *Zdań Niedokończonych Rottera*. Test służy do badania osobowości dziecka, daje informacje o jego lękach oraz przeżywanych przez badaną osobę konfliktach wewnętrznych⁴⁰⁵. W skonstruowanym narzędziu skierowano do przedszkolaków prośbę o dokończenie zdań: Najbardziej lubię, gdy..., Boję się kiedy..., Nie lubię..., Czuję się bardzo szczęśliwy, kiedy..., Czuję się nieszczęśliwy, gdy..., Moja ulubiona zabawa, to ..., Moje ulubione zajęcia, to... . Testy projekcyjne dzieci wykonywały indywidualnie w obecności psychologa dziecięcego. Oceny uzyskanych wyników również dokonywał psycholog dziecięcy obecny przy badaniu dzieci.

Analizując indywidualną sytuację dziecka, przyjrano się powtórnie testom socjometrycznym, a w szczególności zwrócono uwagę na wybory dokonywane przez dzieci objęte indywidualnym oddziaływaniem, by poznać ich sympatie i antypatie. Cały też czas wyszczególnione dzieci poddawane były obserwacji podczas uczestniczenia w zajęciach socjoterapeutycznych. Zwrócono w niej szczególną uwagę na wyrażanie emocji podczas zajęć, współdziałanie z innymi dziećmi, podejmowanie działań, kontrolowanie agresji oraz relację grupy z dziećmi przejawiającymi zachowania nadpobudliwe i nieśmiałe. Zwrócono także uwagę na informacje o dzieciach zawarte w dokumentacji pedagogicznej i psychologiczno-

⁴⁰³ Ibidem, s.37.

⁴⁰⁴ R. Zazoo, *Metody psychologicznego badania dziecka...*, s. 598.

⁴⁰⁵ J. Rembowski, *Metody projekcyjne...*, s. 36.

pedagogicznej Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach. Poniżej zaprezentowane zostaną całościowe charakterystyki dzieci przed zajęciami, w trakcie ich realizacji oraz po zakończeniu. Program realizowanych zajęć socjoterapeutycznych został opisany w podrozdziale 7.3 niniejszej rozprawy.

Przypadek 1. Jola S. – sześciolatka, która do przedszkola zaczęła uczęszczać dopiero w tym wieku. Okres adaptacyjny był dla dziewczynki bardzo trudny. Mocno przeżywała rozłąkę z rodzicami bądź babcią, płakała przy rozstaniu przez cały wrzesień i październik. W rozmów z rodzicami wynika, że cała ciąża, jak i poród przebiegały bez problemów. Dziecko urodziło się o czasie i uzyskało maksymalną ilość punktów w tzw. skali Apgar. Nigdy nie sprawiała problemów. Posłuszna, grzeczna, bawiła się swoimi lalkami z babcią, mamą, tatą i dziadziusem. Dziewczynka pochodzi z aktywnej społecznie rodziny o bardzo dużym poczuciu przynależności narodowej. Jola wzrastała więc w atmosferze kultywowania świąt narodowych, celebrowania imprez i uroczystości patriotycznych. Wynika to z faktu, iż babcia dziewczynki od wielu lat (20 lat) prowadzi gromadę zuchową i w działalność tą angażuje się cała rodzina, również mama dziewczynki, a także sama Jola uczestnicząc regularnie w zuchowskich zbiórkach i zdobywając kolejne sprawności, co ma wpływ na normy zachowania wpajane dziecku.

Testy socjometryczne grupy „Brygada RR”, do której uczęszcza badana, ukazują Jolę, jako osobę, która otrzymała niewielką liczbę wskazań. Z kolei wybory dokonywane przez dziewczynkę przedstawiają się następująco⁴⁰⁶: w pytaniu nr 1 *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, Jola odpowiedziała – z Madzią C. (ulubiona koleżanka, jedyna, z którą Jola się bawi). Takiego samego wyboru dziewczynka dokonała w pytaniu nr 6 – *Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę*, natomiast zapytana o to, kogo zaprosiłaby na urodziny (pytanie nr 3), udzieliła odpowiedzi: Tomek D., Maja R., Nadia S., Weronika J., Julia P. Są to osoby, które nie bawią się z Jolą, natomiast należą do grupy dzieci spokojnych, łagodnych, przyjacielsko nastawionych do całej grupy rówieśniczej. Być może dziewczynka życzeniowo chciałaby się znaleźć w gronie ich najlepszych znajomych. Wśród osób wymienianych jako potencjalni goście urodzinowi, nie pojawiło się imię najbliższej koleżanki – Madzi C. Według psychologa współuczestniczącego w badaniu, dla Joli było oczywiste, że Madzia na tych urodzinach będzie,

⁴⁰⁶ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

skupiła się więc na innych uczestnikach przyjęcia. Negatywnie odbiera dziewczynka chłopców nadrucliwych, głośnych, przejawiających zachowania agresywne w grupie – Karola D., oraz Mikołaja Ł. Zarówno w pytaniu nr 2 – *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?*, jak i w pytaniu nr 4 – *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na urodziny?*, dziewczynka wskazała Karola D.; Mikołaj Ł. mógłby zostać zaproszony do zabawy, ale na urodziny nie. Badana nie wskazała nikogo zapytana o to, komu nigdy niczego by nie pożyczyła (pytanie nr 7), co może wskazywać na fakt, iż jest dziewczynką chętnie się dzielącą, służącą pomocom innym.

W testach projekcyjnych, Jola swoimi wyborami, zdaniem psychologa, odpowiedziała na kilka pytań dotyczących jej zachowania. W teście *Zwierzątka*⁴⁰⁷, zapytana o to, jakim zwierzątkiem jest, odpowiedziała, że kotkiem. Nie potrafiła natomiast uzasadnić swego wyboru. Psycholog dziecięcy wskazuje tutaj na takie cechy kota jak: cichość, bezszelestność, spokój, wycofanie i indywidualność oraz pewna „samowystarczalność” towarzyska. Kot jest postrzegany jako zwierze miłe i grzeczne. Jola bowiem jest w grupie ledwo zauważalna, bawi się z jedną, wybraną dziewczynką, nie inicjuje kontaktów społecznych. Jest bardzo grzeczną, kulturalną osobą, przestrzegającą ustalonych zasad i norm. Życzeniowo badana chciałaby być psem, „bo lubi pieski”. Wybór psa w opozycji do kota, jak podkreśla biorący udział w badaniu psycholog dziecięcy, wskazuje na chęć nawiązania przez dziewczynkę szerszych kontaktów towarzyskich i wyjście „na zewnątrz”, bowiem psy są postrzegane jako zwierzęta towarzyskie i, co w przypadku Joli, bardzo ważne – radosne. Wskazywać by to mogło, że dziewczynka źle czuje się w roli zawsze smutnej, często płaczącej osoby.

Interesująco zaczęła badana dopowiedzi w teście *Dokończ zdanie*⁴⁰⁸, gdzie już w pierwszym zdaniu zaskoczyła swoją odpowiedzią osoby badaczy. Rozpoczęte zdanie: *Najbardziej lubię, gdy...*, dokończyła słowami: *jestem w przedszkolu*. Pozwala to na przypuszczenie, że atmosfera panująca w przedszkolu, jego klimat jest przyjazny dziewczynce, tylko ona sama nie potrafi nawiązać kontaktów z innymi dziećmi. Jola boi się, gdy jest ciemno. Nie lubi Karola D. (co potwierdzają omawiane wcześniej wskazania negatywne w teście socjometrycznym). Czuje się bardzo szczęśliwa, kiedy dostaje prezenty, a nieszczęśliwa, kiedy ktoś ją bije (to stwierdzenie również pozwala zrozumieć dokonane przez dziewczynkę

⁴⁰⁷ Kwestionariusz testu *Zwierzątka*, aneks, s. 316.

⁴⁰⁸ Kwestionariusz testu *Dokończ zdanie*, aneks, s. 317.

wybory negatywne, gdyż Karol D. i Mikołaj Ł, to chłopcy, którzy przejawiali zachowania agresywne). Ulubioną zabawą badanej jest zabawa lalkami, a jej ulubionym zajęciem po prostu zabawa.

Podczas trwania badań wstępnych (tzw. diagnoza początkowa, w okresie wrzesień – listopad), Jola S., pomimo powolnego ustępowania lęku separacyjnego przy rozstaniu z osobą przyprowadzającą do przedszkola, jawiła się jako dziecko rozchwiane emocjonalnie. Każda nowa sytuacja – przejście do innej sali, zmiana nauczyciela prowadzącego zajęcia, czy nieobecność w przedszkolu ulubionej koleżanki, wywoływała u dziewczynki płacz i duży stres. Do proponowanych zajęć podchodziła z dużą rezerwą, ale też z nieukrywanym entuzjazmem. Najpierw obserwowała działania dzieci, zwłaszcza Madzi C., a dopiero potem sama podejmowała aktywność. Ciekawą odmianą w życiu dziewczynki stały się zajęcia, na których pojawiła się zabawa z pacynkami. Zachęcona przez osobę prowadzącą, Jola nałożyła na paluszki pacynki i zaczęła przedstawiać scenki, dla których kanwą były sytuacje życia codziennego. Nauczyciel zachęcił dziewczynkę, by obdarowała pacynkami koleżanki i kolegów (ulubionej koleżanki nie było tego dnia w przedszkolu). Dziewczynka z dużymi oporami rozdzieliła kukielki i najpierw bardzo niepewnie, a potem coraz śmielej inicjowała scenki. Zabawa bardzo przypadła do gustu nie tylko Joli, ale całej grupie rówieśniczej. Nauczyciel podjął kolejne kroki i zgromadził w sali zajęć stroje teatralne i rekwizyty. Jola tego samego dnia ubrała kostium Czerwonego Kapturka i opowiadała, że idzie do babci przez las, ale bardzo boi się złego wilka. Zainteresowani koledzy i koleżanki podjęli zabawę i najpierw zaczęli wymyślać, co zrobić, by uniknąć złego wilka, a potem poprzebierani w różne stroje, wprowadzili swoje słowa w czyn, tworząc tym samym zupełnie nową wersję opowieści o Czerwonym Kapturku. Kącik teatralny pozostał cały czas aktywny, a dla Joli stał się sposobem na „odreagowanie” negatywnych emocji. Zamiast płakać, dziewczynka uciekała w świat teatru, dramy, zabawy pacynkami. Nadal w codziennych sytuacjach bawiła się tylko z dwiema ulubionymi dziewczynkami (bo do grona przyjaciół doszła jeszcze Nadia S.- jedna ze wskazanych osób, które Jola zaprosiłaby na urodziny), natomiast podczas zabaw parateatralnych tworzyła wiele społecznych sytuacji z innymi dziećmi. Rówieśnicy czekali, by Jola wymyśliła historię, a oni mogli ją kontynuować. Kiedy dziewczynka zaczynała płakać (bo na przykład zastępstwo za chorą wychowawczynię, realizowała inna pani), dzieci dawały Joli pacynkę, lub jakiś

rekwizyt, zachęcając ją do kolejnej teatralnej zabawy. Niechętnie podchodziła Jola do gry na instrumentach perkusyjnych. Z uwagą obserwowała ulubione koleżanki, a dopiero potem dokonywała wyboru instrumentu (najczęściej był to taki sam, jaki wybrały obserwowane). Kiedy już „opanowała” wybrany instrument perkusyjny, miała ogromny problem z wypróbowaniem innego. Często nawet zaczynała płakać i tłumaczyć, że „ostatnio miała bębenek”. Kiedy dostawała wymieniony instrument, sytuacja się uspokajała, a na twarzy Joli znowu gościł uśmiech. Nie była również przekonana do gry na dzwoneczkach polifonicznych. Wprawdzie pełna euforii po raz pierwszy przystąpiła do gry, to jednak miała problemy z odpowiednim „wejściem” granego przez grupę jej dźwięku instrumentu. Ogromną radość sprawiała Joli natomiast gra na dzwoneczkach chromatycznych. Z rozmowy z rodzicem wynikało, że dziewczynka poprosiła babcię o zakup instrumentu do domu i wraz z babcią wieczorami odtwarzały ćwiczone na zajęciach utwory. Jola doskonale odnalazła się też w pracach plastycznych i konstrukcyjnych. Z radością podejmowała działalność związaną z lepieniem, wydzieraniem, tworzeniem różnorodnych mas i wykorzystywaniem wielu technik plastycznych. Czasami efekt jej pracy nie był w jej opinii zadowalający (pomimo, że na zajęciach nigdy nie oceniano prac, tylko o nich opowiadano) i wtedy dziewczynka smutniała, czasami płakała. Zapytana dlaczego, odpowiadała, że „to miało być inne”. Wówczas włączała się grupa rówieśnicza, tłumacząc, że wszystkie prace są udane i bardzo ładne, a następnym razem Jola może zrobić coś inaczej. To chyba dodatkowo motywowało dziewczynkę, ponieważ za każdym razem przystępowała do pracy z takim samym zaangażowaniem.

Przypadek 2. Alan K., – pięcioletni chłopczyk, uczęszczający do przedszkola bardzo rzadko (absencja w okresie wrzesień - grudzień 2016 wyniosła 89 %)⁴⁰⁹, co związane było ze słabą odpornością i częstymi chorobami oraz, jak podejrzewa wychowawca grupy – z nadopiekuńczością rodziców. Nadopiekuńczość ta może być w pewien sposób usprawiedliwiona, ponieważ jak wynika z rozmów przeprowadzonych z rodzicami, Alan był długo oczekiwanym dzieckiem. Dwukrotne próby zajścia w ciążę dla mamy chłopca zakończyły się poronieniem, natomiast trzecia ciąża, w wyniku której urodził się chłopiec również od początku była zagrożona. Mama całą ciążę, aż do momentu rozwiązania, przeleżała w domu

⁴⁰⁹ Dziennik zajęć przedszkola na rok szkolny 2016/2017, grupa 5, 6- latków „Brygada RR”.

i szpitalu. Po urodzeniu, dziecko otrzymało wprawdzie 10 punktów w skali Apgar, to jednak już w trzeciej dobie życia doszło do pierwszej infekcji i terapii antybiotykiem. W związku z tym pobyt w szpitalu się przedłużył. Po powrocie do domu, Alan został otoczony opieką mamy, taty oraz obydwu babć i dziadka (był pierwszym wnuczkim w obu rodzinach). Jak łatwo przewidzieć, wszyscy wpatrywali się w dziecko z zachwytem, wysłuchując każdego płaczu, jęku, czy nawet niespokojnego oddechu. Każde gorsze samopoczucie dziecka skutkowało „przetrzymanywaniem” go w domu nie tylko na czas choroby, ale również długo po niej, żeby, jak mówią rodzice „nie załapał kolejnej infekcji”. Skutkowało to tym, że chłopiec nie miał szans się zahartować, co z kolei powodowało kolejne infekcje i efekt tzw. „błędnego koła”. Alan, jak twierdzi mama od zawsze był bardzo powolny, flegmatyczny, nie biegał, nie „szalał” z innymi dziećmi, nie miał potrzeby korzystania z sal zabaw, czy placów zabaw, pomimo, że rodzice organizowali mu takie wyjścia i wyjazdy. Jedynym rodzajem ruchu dla chłopca były codzienne spacery z rodzicami lub babcią, oczywiście w okresach, kiedy nie był chory⁴¹⁰. Ze względu na częste absencje, chłopiec miał problemy ze zintegrowaniem się z grupą. Jest silnie związany z domem rodzinnym i rozstania przed wejściem do grupy są długie i pełne różnorodnych ustaleń, przytuleń i buziaków; po których jednak Alan spokojnie wchodził do sali przedszkolnej. Jest pogodny, ale nigdy nie pewny tego, co powinien zrobić, wszystkie działania wykonuje z lękiem, spoglądając przy tym na osoby dorosłe, jakby szukając w ich oczach, czy mimice – aprobaty i potwierdzenia, że czyni właściwie⁴¹¹.

Testy socjometryczne zastosowane w grupie pozwoliły na stwierdzenie, iż pomimo niewielu wyborów (11 wskazań), Alan cieszy się zaufaniem kolegów i koleżanek. Został wskazany przez troje dzieci jako ten, którego zaprosiliby na urodziny. Również troje dzieci wybrało chłopca, jako ulubionego kompana zabaw. Na uwagę zasługuje fakt, że dwoje dzieci pożyczyłoby Alanowi swoją ulubioną zabawkę. Tym bardziej zastanawiają wskazania negatywne. Jeden z kolegów – Bartosz M., wskazał chłopca jako tego, któremu nigdy niczego by nie pożyczył oraz kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłby na urodziny. Zdaniem badających przyczyna może tkwić w tym, iż Bartosz ma równie dużo absencji w przedszkolu i być może nie mógł dobrze poznać Alana. Badany znalazł się również w mało zaszczytnym w tym wypadku

⁴¹⁰ Badania własne, rozmowa z rodzicami dziecka.

⁴¹¹ Arkusz obserwacji dziecka podczas zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

gronie „wszystkich chłopców”, których Maja P. wskazała jako tych, których w żadnym wypadku nie zaprosiłaby na urodziny. Sam Alan dokonywał wyborów bardzo ostrożnie i rozważnie. Cztery razy wskazał ulubionego kolegę – Wiktora M., (*Z kim najbardziej lubisz się bawić?, Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?* [tutaj wskazał jeszcze dwóch chłopców, od których otrzymał wybory wzajemne], *Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?*). Na szczególną uwagę zasługuje odpowiedź chłopca na pytania *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?* oraz *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?* . Alan odpowiedział bowiem: *nie ma takiej osoby*. Może to sugerować, że dziecko bardzo lubi swoich kolegów i czuje się dobrze w grupie przedszkolnej, jakkolwiek test *Zwierzątko*⁴¹² pokazuje nam chłopca zagubionego, niepewnego swojej pozycji w rodzinie i grupie. Zapytany, jakim zwierzątkiem jest, pomimo długiego namysłu, nie potrafił odpowiedzieć. Natomiast od razu powiedział, że chciałby być psem, „bo wtedy miałbym pana” – wyjaśnił. Zdaniem psychologa, taki wybór i uzasadnienie wskazują na bolesne odczuwanie braku przyjaciół i chęć ich posiadania, a przynajmniej posiadanie jednego, oddanego, „na własność”. Kwestionariusz testu *Dokończ zdanie*⁴¹³ pokazuje „bólaczki” dziecka, sprawy, którego bolą, a na które nie zawsze ma wpływ. Bardzo sugestywna jest odpowiedź na zdanie: *Nie lubię, gdy....* Alan bowiem odpowiedział: *kiedy tata nie pozwoli mi wyjść na dwór oraz gdy inne dzieci nie dają mi możliwości wyboru zabawy*. Pozwala to na przypuszczenie, że sytuacja „wiecznie chorego dziecka” (w opinii rodziców oczywiście – przyp. autorki pracy) jest dla chłopca bardzo trudna. Jako dziecko nieśmiałe nie ma z kolei siły przebicia, a może i odwagi, by zaproponować dzieciom zabawę i dlatego po prostu przyłącza się do proponowanych. Radość, jaką chłopiec czerpie z pobytu na podwórku oddaje również zdanie: *Moje ulubione zajęcie to...*, na które Alan odpowiada: *zjeżdżać z górki na motorku*, ale zaraz potem dopowiada: *to było tylko jeden dzień, bo potem byłem chory*. Chłopiec jak już wcześniej podkreślono, przestrzega norm i zasad obowiązujących w grupie. Są dla niego prawdopodobnie ważne również poza przedszkolem, ponieważ *czuje się nieszczęśliwy gdy... kuzynka oszukuje w grę warcaby*. Alan najbardziej lubi się bawić, czuje się szczęśliwy, kiedy gra na tablecie, a boi się, *kiedy są straszne sny*.

Podczas zajęć socjoterapeutycznych chłopiec, tak jak zazwyczaj w przedszkolu,

⁴¹² Kwestionariusz testu *Zwierzątko*, aneks, s. 316.

⁴¹³ Kwestionariusz testu *Dokończ zdanie*, aneks, s. 317.

do wszystkich działań podchodził z ogromną ochotą, ale i lękiem. Znowu spoglądał na prowadzącego, jakby szukając potwierdzenia, czy czyni właściwe i czy jego zachowanie jest aprobowane. Miał ogromne problemy z wolnością wyboru, bardzo trudno było mu zdecydować, jakiego dokonać wyboru instrumentu, rekwizytu teatralnego, czy środka wyrazu plastycznego. Kiedy zbyt długo się decydował, grupa rówieśnicza się irytowała i pospieszała chłopca, podpowiadając mu wybory „no weź bębenek”, „ostatnio miałeś trójkąt, bo grałeś obok mnie”, „te farbki są fajne, weź je”⁴¹⁴. Po wyrazie twarzy chłopca widać było, jak wiele go takie decyzje kosztują i z jak ogromnym trudem ich dokonuje. Często brał pod uwagę podpowiedzi kolegów, ale zdarzało się, że dokonywał samodzielnego wyboru, co grupa nagradzała słowami: „Brawo, wreszcie się zdecydowałeś”⁴¹⁵. Alan do wszystkich działań podchodził z radością, ale też niepewnością. Jego ulubioną formą aktywności stały się działania ruchowe: swobodna ekspresja ruchowa i taniec. Pomimo pewnej niezdarności ruchowej⁴¹⁶, chłopiec doskonale czuł się podczas tańców, zarówno integracyjnych, jak i realizowanych w parach. Początkowo były trudności w doborze partnerek, ponieważ dziewczynki wybierały innych partnerów. Kiedy jednak okazało się, jak świetnie Alan sobie radzi, zaczął być bardzo pożądanym partnerem do tańca i często dziewczynki wręcz kłóciły się o niego, co sprawiało chłopcu ogromną przyjemność i pomimo wielu starań nie potrafił ukryć takich sytuacjach uśmiechu, który rozjaśniał jego poważną i smutną zazwyczaj twarz⁴¹⁷. Spowodowało to również, że inni chłopcy zaczęli inaczej postrzegać kolegę, stał się dla nich wzorcem, kimś, kto jest „dobry” w danej dziedzinie, od kogo można się czegoś nauczyć. Przeniosło się to na sytuacje codziennego życia przedszkolnego i spełniło się jedno z większych pragnień Alana – coraz częściej był zapraszany do grupek zabawowych kolegów, a co ważniejsze, jako „wzorzec”, mógł dokonywać wyborów zabawy.

Przypadek 3. Julia P., – dziewczynka pięcioletnia, uczęszczająca do przedszkola drugi rok (rozpoczęła edukację przedszkolną jako czterolatek). Urodzona o czasie z ciąży o prawidłowym przebiegu, uzyskała maksymalną ilość punktów w skali Apgar. Julia wychowywana jest tylko przez mamę. Tata dziewczynki odszedł, kiedy dziecko miało 1,5 roku.

⁴¹⁴ Rejestracja wideofoniczna zajęć.

⁴¹⁵ Ibidem.

⁴¹⁶ Arkusz kompetencji dziecka pięcioletniego, Dokumentacja diagnostyczna 5, 6 latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Brygada RR”.

⁴¹⁷ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

Od tego czasu wpływ na wychowanie dziewczynki mają mama oraz babcia (również porzucona kilka lat temu przez męża). Starają się zapewnić córce i wnuczce jak najlepsze warunki. Otaczają ogromną miłością i opieką. Czasami jednak wyręczają ją, nie pozwalają się „usamodzielić” i uważają za maleńką, nieporadną dziewczynkę, co przekłada się na jej funkcjonowanie w przedszkolu. Uderzająca wręcz w Julii, jest jej niesamodzielnosc. Dziewczynka ma problemy z ubieraniem, rozbieraniem, nawet samodzielne mycie rąk przed posiłkiem, czy po skorzystaniu z toalety, stanowi dla niej trudne wyzwanie. Nie inicjuje żadnych kontaktów społecznych. Przychodząc do przedszkola, stawała na środku sali zajęć i bezradnie rozglądała się dookoła. Podprowadzona przez nauczyciela do jakiejś bawiącej się grupki dziewczynek, Julia zaczynała się z nimi bawić. Kiedy jednak dziewczynki zmieniały miejsce zabawy, przenosiły się do innego kącika, Julia pozostawała na miejscu, jakby nie rozumiejąc, co się stało⁴¹⁸. Obserwowany stan zaniepokoił wychowawcę, który po konsultacjach z psychologiem i pedagogiem szkolnym zasugerował mamie wizytę w Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Mama skorzystała z porady i w lutym 2016 roku Julia otrzymała Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz Opinię o potrzebie wczesnego wspomagania dziecka. Zespół orzekający zalecił stosowanie wobec dziecka: zajęcia logopedyczne, rewalidację ruchową, zajęcia w zakresie treningu umiejętności emocjonalnych i społecznych, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne ukierunkowane na stymulację rozwoju poznawczego, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych⁴¹⁹. Na podstawie uzyskanych informacji dla dziewczynki utworzono indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny⁴²⁰ (osoby zaangażowane w tworzenie IPET-u: wychowawca grupy przedszkolnej, pedagog szkolny, psycholog, logopeda, socjoterapeutka), w ramach realizacji którego wspomagano rozwój dziecka.

Testy socjometryczne⁴²¹ przeprowadzone w grupie „Brygada RR” pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że Julia nie jest jeszcze może osoba izolowaną, ale uzyskała bardzo mało wskazań (10), z czego tylko trzy były pozytywne. Najlepsza koleżanka Juli, Weronika J.

⁴¹⁸ Arkusz obserwacji dziecka pięcioletniego, Dokumentacja diagnostyczna 5, 6- latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Brygada RR”.

⁴¹⁹ Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nr 103 Orz-ksB/2015/16.

⁴²⁰ Indywidualny Program Edukacyjno Terapeutyczny nr, Dokumentacja pedagoga szkolnego ZSP Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

⁴²¹ Test życzliwości i niechęci..., aneks, s. 315.

najbardziej lubi się z nią bawić, podobnie jak Nadia S., natomiast Magda C. chętnie zaprosiłaby Julię na swoje urodziny. Równocześnie jednak Nadia S. nigdy niczego nie pożyczyłaby Julii. Wydaje się, że taki stan rzeczy może tkwić w fakcie, iż Nadia i Madzia jako bardzo sympatyczne i przyjazne dziewczynki, często bawią się z Julią niejako z „narzucenia” jej towarzystwa przez wychowawcę. Z kolei chłopcy: Bartosz M. i Tomasz D. obdarzyli Julię wyborami negatywnymi. Nie lubią jej zapraszać do zabawy, na pewno nie zaprosiliby jej na urodziny i nigdy niczego by jej nie pożyczyli. Przy czym, należy podkreślić, że Bartosz M. przy wyborach negatywnych podkreślał, że na urodziny nie zaprosiłby żadnej dziewczyny z grupy i żadnej z nich nigdy niczego by nie pożyczył. Wybory Julii zamykają się w bardzo wąskim gronie. Najczęściej pojawia się w nich ulubiona koleżanka Julii – Weronika J. To z nią dziewczynka najbardziej lubi się bawić, ją zaprosiłaby na swoje urodziny, ją poprosiłaby o pomoc i Weronice pożyczyłaby swoją ulubioną zabawkę. Julia nie dokonała żadnego wyboru negatywnego. Nie ma dziecka, którego Julia nie zaprosiłaby do zabawy, ani takiego, któremu nie pożyczyłaby swojej ulubionej zabawki.

Dziewczynka odpowiedziami w teście Zwierzątko⁴²², pokazała, że nie podoba jej się sytuacja wiecznie wyręczanego dziecka. Jest z pewnością świadoma swoich cech i opiekuńczości osób dorosłych, ponieważ zapytana o to, jakim zwierzątkiem chciałaby być i dlaczego, odpowiedziała: *kotkiem, bo lubię kotki*. Natomiast życzeniowo chciałaby być *królikiem, bo ma więcej pracy*. Zdaniem psychologa obecnego przy badaniu, dziewczynka chciałaby być bardziej samodzielna i potrafić wykonać więcej rzeczy niż potrafi obecnie. Inaczej rzecz ujmując, chciałaby sama decydować o wielu rzeczach i móc dokonać ich wyboru. Test *Dokończ zdanie*, wydaje się potwierdzać, że dziewczynka swoje skrzydła może rozwijać w przedszkolu, ponieważ zdanie: *Czuję się bardzo szczęśliwa, kiedy...*, dokańcza: *idę do przedszkola*, z kolei nieszczęśliwa czuje się, gdy nie chodzi do przedszkola. W takim razie można przypuszczać, że to właśnie przedszkole jest miejscem, gdzie być może dziewczynka traktowana jest jak *królik*, a w domu „zaślaskana” jak *kotek*. Julia najbardziej lubi grać na komputerze, nie lubi, kiedy mama zabrania jej tego zajęcia. Dziewczynka boi się, kiedy straszą ją duchy (straszne opowiadania – wyjaśnienie dziewczynki), a jej ulubiona zabawa to przebieranki, czyli przebieranie lalek w różne kreacje.

⁴²² Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

Ulubionym zajęciem Juli jest lepienie bałwana⁴²³.

Zajęcia socjoterapeutyczne były dla Julii ogromną szansą na stanie się *królikiem*. Dziewczynka do wszystkich działań była wręcz „popychana” przez nauczyciela lub Weronikę J. Każdą aktywność podejmowała z niepewnością i nie bardzo dużym zapałem, przeciwnie, sprawiała wrażenie, jakby obawiała się, że nic z tego nie wyjdzie. Jej stres na początkowych zajęciach był tak silny, że nie rozumiała nawet bardzo prostych poleceń typu „kładziemy się na plecach”⁴²⁴. Z czasem oswoiła się z nowymi wymaganiami i była nieco bardziej rozluźniona. Z pewnością pomocne były też masażyki relaksacyjne, które stosowano na każdym zajęciu. Julia bardzo je lubiła i z niecierpliwością na nie czekała. Dziewczynka nie czerpała radości z aktywności muzycznej. Problem sprawiała jej gra na instrumentach i taniec. Jedynym wyjątkiem była swobodna ekspresja ruchowa przy muzyce. Dziewczynka potrafiła przepięknie odwzorować ruch muzyki spokojnej, płynącej (np. Walc kwiatów z baletu Dziadek do orzechów – przyp. autorki). Lubiła również malowanie do muzyki. To właśnie plastyczny wyraz siebie spowodował, że Julia się otwarła. Zdecydowanie uzdolniona plastycznie, doskonale radziła sobie z tą dziedziną sztuki. Szczególnie lubiła pracę farbami i kredkami. Jej prace budziły wśród kolegów zachwyt i dzieci coraz chętniej przysiadły się do niej, chcąc, żeby im coś narysowała, a podczas prac w małym zespole, zwracały się do niej z prośbą, by realizowała zadanie razem z nimi. Dziewczynka miała wreszcie *więcej pracy* i z każdymi zajęciami nabierała pewności siebie. Z czasem zaczęła też dobierać koleżanki, nie czekając aż zaprowadzi ją do nich Weronika, czy wychowawczynie. Co jeszcze ważniejsze, zaczęła inicjować zabawy a ponieważ okazały się one bardzo pomysłowe i atrakcyjne, coraz większa rzesza dzieci chciała brać w nich udział, co znacznie zwiększyło liczbę koleżanek i kolegów Julii.

Przypadek 4. Karolina D., – pięcioletnia dziewczynka do przedszkola uczęszczająca drugi rok. Już w poprzednim roku szkolnym wychowawczynie dziewczynki zgłaszała mamie, że zachowania Karolinki wydają jej się niepokojące, ponieważ dziewczynka nie komunikuje się w sposób werbalny z nauczycielem, bawi się tylko z dwoma wybranymi koleżankami, a kiedy ich nie ma, potrafi wejść pod krzeselko i przesiadzić tam prawie cały dzień, pomimo stałej zachęty ze strony nauczyciela i innych dzieci, by stamtąd wyszła. Mama utrzymywała,

⁴²³ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

⁴²⁴ Arkusz obserwacji zajęć... , s. 329.

że Karolinka jest po prostu nieśmiała, a w domu pokazuje drugie oblicze, krzyczy, kłoci się ze starszą siostrą, nie słucha rodziców⁴²⁵. W odczuciu mamy nie było powodu do niepokoju, tym bardziej, że dziewczynka jest dzieckiem zdrowym, urodzonym z ciąży o prawidłowym przebiegu. Po urodzeniu otrzymała maksymalną ilość punktów w skali Apgar i rozwijała się prawidłowo. Mamę niepokoiło jedynie „nieznośne” zachowanie dziewczynki po przyjeździe do domu z przedszkola. Była przekonana, że córka tak samo zachowuje się w przedszkolu. Nauczycielka grupy próbowała delikatnie zasugerować mamie, że być może zachowaniem w domu, dziewczynka odreagowuje wszystko to, co przeżywa w przedszkolu i trzeba jej pomóc z tym się uporać. Wychowawczynie poprosiła w takiej sytuacji o pomoc pedagoga szkolnego i psychologa, którzy przez kilka dni obserwowali zachowania dziewczynki⁴²⁶. Specjaliści byli zaniepokojeni wynikami swoich obserwacji (szczególnie niepokojące dla zespołu okazało się zdarzenie schowania się dziewczynki w kącie pomiędzy regałem a mega klockami i niewychodzenie stamtąd przez dwie i pół godziny pomimo usilnych prób wychowawcy i kolegów z grupy przedszkolnej. Karolina nie reagowała, nie wyjaśniała powodu zdarzenia, unikała kontaktu wzrokowego z rozmówcą), dlatego wychowawczynie zasugerowała rodzicom dziecka wizytę w PPPP, na co rodzice stanowczo zaprotestowali, twierdząc, że „mają w rodzinie psychologa i twierdzi, że z Karoliną wszystko jest w porządku”⁴²⁷. Taki stan rzeczy utrzymywał się do końca roku szkolnego. Rozpoczęcie kolejnego roku szkolnego, już jako pięciolatka, było dla dziewczynki trudnym doświadczeniem. Zmienił się bowiem nieco skład osobowy grupy (część dzieci z grupy poszło do szkoły, a do grupy doszły „nowe” dzieci). Na szczęście dla dziewczynki, pozostała jej ulubiona koleżanka. Kiedy w przedszkolu była najlepsza koleżanka Karoliny, Aleksandra M., dziewczynka chętnie się z nią bawiła. To Karolina nadawała ton tym zabawom i to ona była ich liderem. Ola zazwyczaj się podporządkowywała. W zaistniałych sytuacjach konfliktowych, kiedy Ola odmawiała, Karolina wybuchała płaczem i zazwyczaj kończyło się to „ukryciem” w jakimś miejscu. Trzy inne dziewczynki również próbowały

⁴²⁵ Arkusz obserwacji dziecka 4-letniego oraz Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicem, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016.

⁴²⁶ Obserwacja metodą próbek czasu, Dokumentacja pedagoga szkolnego Zespołu Szkolno-Przedszkolnego Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016.

⁴²⁷ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016.

podejmować zabawy z Karoliną, ale wychowawca miał wrażenie, że robią to z ciekawości jak zareaguje dziewczynka i co się wydarzy⁴²⁸ Poza tym, należy podkreślić fakt, iż to wychowawca zachęcał dzieci do podejmowania działalności zabawowej z Karoliną, co niektóre czyniły, a inne stanowczo odmawiały.

Testy socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie” pokazują silny związek pomiędzy Karoliną a Aleksandrą. Dziewczynki dokonały wzajemnych wyborów w pytaniach: *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, *Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?* oraz *Komu pożyczyłbyś ulubioną zabawkę?*. Jako dodatkowo osobę, z którą lubi się bawić, Karolinka wskazała Alicję K., a jako osobę mile widzianą na swoich urodzinach – Zofię S. Jeszcze trzy osoby chętnie zapraszają Karolinę do zabawy. Wskazań takich dokonali: Zofia S., Adrianna M. oraz Jakub G., przy czym ten ostatni wskazał wszystkie dzieci. Zaufaniem darzy Karolinę Jagoda D., która wskazała dziewczynkę, jako osobę, której pożyczyłaby ulubioną zabawkę. Zdecydowanie negatywnie Karolina postrzega jedną osobę w grupie: Aleksandra P. W stosunku do niego dokonała wyborów negatywnych: nie lubi zapraszać go do zabawy, nie zaprosiłaby go w żadnym wypadku na swoje urodziny i nigdy niczego by mu nie pożyczyła. Z kolei dziewczynka uzyskała tylko jeden negatywny wybór. Adam K. w żadnym wypadku nie zaprosiłby jej na swoje urodziny.

Karolina D. określa siebie jako *świnkę, bo fajnie chrumka i jest różowa*. Zdaniem psychologa dziecięcego, pomimo podkreślania faktu, że świnka coś robi „fajnie”, zwierzę to nie jest utożsamiane z takim, jakie wszyscy lubią, a samo „chrumkanie” świnki też nie należy do najmielszych dźwięków. W związku z powyższym można przypuszczać, że dziewczynka czuje, że nie jest zbyt popularną osobą w grupie. Podświadomie wie również, że taki stan rzeczy tkwi w niej samej (bo „chrumka” – czyli jest niemiła dla innych – przyp. autora). Życzeniowo Karolina D. chciałaby być kotkiem, *bo bardzo chciałaby mieć kotka*. Już po raz kolejny pojawia się postać kotka, który jest zwierzęciem postrzeganym przez ludzi jako miłe, łagodne, nadające się do przytulania, pieszczenia i wspólnych zabaw. Psycholog dziecięcy analizujący wypowiedzi dziewczynki uważa, że dziecko bardzo chciałoby przeobrazić się ze świnki w kotka i być postrzegane przez grupę jako miły, sympatyczny kotem, z którym każdy chce się bawić.

⁴²⁸ Arkusz obserwacji dziecka 5 letniego, Dokumentacja pedagogiczna 5,6 latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Troskliwe Misie”.

Najwyraźniej brak większej liczby koleżanek doskwiera dziewczynce⁴²⁹.

Test Dokończ zdanie, zdecydowanie zaskoczył osoby badające w zdaniu: *Czuję się nieszczęśliwa, gdy....* Dziewczynka bowiem zaskoczyła swoją odpowiedzią: *pomyślę, że kiedyś muszę być duża i urodzić dziecko*. Zdaniem psychologa może to być projekcją lęków dziewczynki związanych ze świadomością, że okres dzieciństwa kiedyś się skończy, a ona dobrze go nie wykorzysta (mała liczba koleżanek, małe grono znajomych, słaba pozycja w grupie). Będzie musiała przejąć na siebie obowiązki osoby dorosłej, a jeżeli im też nie sprosta? Osoby badające grupę po raz pierwszy spotkały się z tak dojrzałą odpowiedzią, która świadczy o tym, że Karolina często myśli o swojej pozycji społecznej i nie czuje się z nią dobrze, bo przecież tak naprawdę prawie wszystkie dziewczynki w wieku przedszkolnym chcą być dorosłe i posiadać dzieci⁴³⁰ (wystarczy poobserwować zabawy tematyczne – przyp. autora). Karolina najbardziej lubi, kiedy bawi się w domu (jest wtedy bezpieczna i nie musi nawiązywać nowych znajomości, może pozostać sobą – przyp. psychologa dziecięcego). Boi się, kiedy widzi dużego psa. Nie lubi chodzić do Kościoła (bo tam też są obcy ludzie, którzy ją oceniają – przyp. psychologa dziecięcego). Czuje się szczęśliwa, kiedy są urodziny mamy. Prawdopodobnie wówczas w domu jest wiele osób z którymi dziewczynka jest emocjonalnie związana, a przez nie w pełni akceptowana. Ulubioną zabawą Karolinki jest zabawa w chowanego, a ulubionym zajęciem rysowanie.

Proponowane zajęcia socjoterapeutyczne, dziewczynka początkowo przyjmowała z dużą rezerwą. Często siedziała z boku, nie podejmując żadnej działalności pomimo delikatnej zachęty ze strony osoby prowadzącej zajęcia. Ogromnym przełomem okazały się zajęcia, na których wykorzystano rekwizyt – pompony do tańca. Karolinka od razu podbiegła wybierając kolor pomponów, których chce używać i można z całą pewnością stwierdzić, że był to początek jej otwarcia się na grupę i na całe otoczenie⁴³¹. Od tej chwili bowiem z niecierpliwością czekała na zajęcia, często dopytując wychowawcę, kiedy odbędą się kolejne. Podczas wspomnianego wyżej tańca z pomponami, Karolina wykazała się niezwykle wręcz jak na pięcioletnie dziecko gibkością, elastycznością i estetyką ruchów. (Wobec powyższego, prowadzący zasugerował

⁴²⁹ Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

⁴³⁰ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

⁴³¹ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

mamie zapisanie dziecka na dodatkowe zajęcia z zakresu ruchu. Wybór padł na akrobatykę, co okazało się przysłowiowym „strzałem w dziesiątkę”, bo dziewczynka nie tylko doskonale odnalazła się na zajęciach, ale również zaczęła odnosić sukcesy w tej dziedzinie.) Socjoterapeuta starał się na każdym zajęciu o specjalne zadania dla dziewczynki. Takie, które pokazałyby w pełni jej zdolności. Wychowawczyni grupy odnotowała, iż w trakcie zabaw dowolnych, dziewczynki zbierały się wokół Karoliny prosząc, by wymyślała ruchy taneczne, a one próbowały je naśladować. Dziewczynka okazała się zatem niekwestionowaną liderką w zabawach ruchowo-tanecznych i tańcach. Jej iście kocie ruchy pokazały wreszcie prawdziwą naturę dziewczynki, która ze „świnki” przeobrażała się we wspaniałego „kotka”. Karolina lubiła również działalność plastyczną, która wymagała dużej precyzji. Była bardzo dokładna i często pomagała innym dzieciom w szczegółowych „ozdobnikach”. Od grudnia 2016 roku incydenty z chowaniem się dziewczynki pojawiały się sporadycznie (raz na dwa, trzy tygodnie), a od lutego 2017 roku, nie zdarzyły się już nigdy. Również mama Karoliny zauważyła znaczne zmiany w zachowaniu dziecka w domu. Córką nie była już tak hałaśliwa, uspokoiła się, nie dokuczała siostrze.

Przypadek 5. Bartosz B., – chłopiec sześciolatek, który do przedszkola zaczął uczęszczać w wieku lat pięciu. Częste choroby i związane z nimi nieobecności w przedszkolu, nie pozwoliły mu jednak na zintegrowanie się w tym okresie z grupą przedszkolną. W obawie przed kolejnymi infekcjami, rodzice decydowali o tym, że dziecko nie pojedzie do przedszkola, że pozostanie w przedszkolu, kiedy pozostała grupa wyjdzie na podwórko przedszkolne. Wszystkie te sytuacje spowodowały, że chłopiec w grupie sześciolatek po raz kolejny musiał przechodzić proces adaptacji. Dziecko przejawiało silne wycofanie w kontaktach społecznych, chłopiec był bardzo nerwowy. Unikał kontaktu wzrokowego z rozmówcą, trzymając główkę nisko pochyloną, podczas prac indywidualnych, czy czynności samoobsługowych, widać było, jak bardzo trzęsą mu się ręce. Nie nawiązywał żadnych kontaktów społecznych. Zaproszony do zabawy podejmował ją tylko na chwilę. Rozchwiany emocjonalnie. Bardzo silnie przeżywał rozłąkę z rodzicami, w okresie wrzesień- październik 2016, zdarzało się, że płakał cały dzień

z przerwami na posiłki i czynności samoobsługowe⁴³². W kwestionariuszu *Zachowania się dziecka w przedszkolu*, został sklasyfikowany w grupie nr 3 – podkliniczne zaburzenie⁴³³. Wielokrotnie obserwowany na wniosek wychowawczyni, przez psychologa i pedagoga przedszkolnego⁴³⁴, wzbudzał niepokój teamu terapeutycznego na tyle, by objąć go prewencyjnym działaniem profilaktycznym przez psychologa i zasugerować rodzicom wizytę w Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Rodzice nigdy z takiej pomocy nie skorzystali, a jeżeli nawet, to nie przekazali żadnej zwrotnej informacji wychowawcy grupy⁴³⁵. Rodzice chłopca zgodnie twierdzą, że chłopiec urodził się o czasie, uzyskując maksymalną ilość punktów w testach noworodka. Rozwijał się prawidłowo, nie sprawiając żadnych kłopotów. To, co badającego „uderzało” podczas rozmowy z rodzicami, to postawa rodziców. Mama nieśmiała, rzadko się odzywająca i dominujący, prawdopodobnie despotyczny tata, który stwierdził, że „życzy sobie, aby syn zachowywał się jak facet, a nie jak mazgaj”, na delikatne wskazanie, że przecież każde dziecko rozwija się indywidualnie, co ma związek z genetyką i czynnikami środowiskowymi, ojciec odparł „to jest mój syn i powinien zachowywać się jak ja”. Mama chłopca na słowa męża reagowała uśmiechem (nie nerwowym), jakby popierała jego słowa⁴³⁶. Chłopiec, co warto podkreślić, czuje się tak samo mocno związany z obojgiem rodziców. Bardzo za nimi tęskni i cieszy się na ich widok.

Testy socjometryczne wykonane w grupie „Gromadka Puchatka”, pokazują nam grupę dzieci dokonujących pomiędzy sobą wyborów wzajemnych. Dotyczą one pytań: *Z kim najbardziej lubisz się bawić?, Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny? Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?*. Wyborów takich dokonywali między sobą: Jakub K., Kamil G., Jan D., Szymon P., Julia Sz., Jakub K1., oraz Filip T. (tylko pyt. 3). Bartosz również wskazywał wymieniane wcześniej rzeczy. Na uwagę zasługuje również fakt niedokonania przez chłopca żadnego wyboru negatywnego oraz prawdopodobnie brak pełnego zaufania Bartosza B.

⁴³² Arkusz obserwacji dziecka 6 letniego, SGS 6, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴³³ Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole, aneks, s. 308.

⁴³⁴ Dokumentacja pedagoga szkolnego w roku szkolnym 2016/2017, w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach.

⁴³⁵ Arkusz kontaktów indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴³⁶ Rozmowa z rodzicami dziecka.

do kolegów z grupy, ponieważ żadnemu z nich nie pożyczyłby swojej ulubionej zabawki.

Test Zwierzątko sugeruje, iż chłopiec w zasadzie jest zadowolony ze stanu w jakim się znajduje. Jest bowiem *małpą, bo małpa jest podobna do człowieka*, natomiast zdecydowanie chciałby być tygrysem, bo są groźne. Może to świadczyć, jak podkreśla badający dziecko psycholog, z jednej strony o chęci przypodobania się ojcu, z drugiej zaś o samej chęci bycia bardziej agresywnym w kontaktach z innymi. Tygrys zazwyczaj wie, czego chce i nie waha się tego zdobyć. Chłopiec posiada grupę przyjaciół, ale w trakcie zabaw jest osobą, która nie decyduje o przydziale ról. Podejmuje po prostu te, które mu powierzono⁴³⁷.

Test Dokończ zdanie, potwierdza, że chłopiec lubi być potrzebny. Na rozpoczęte zdanie *Najbardziej lubię, gdy...*, chłopiec odpowiada: *koszę trawę z dziadkiem*. Bartosz boi się, *gdy coś go wystraszy*. Nie lubi, kiedy coś mu przeszkadza; czuje się nieszczęśliwy, kiedy nie może wyjść na podwórko. Jego ulubiona zabawa, to zabawa w policję. A ulubione zajęcie, to: *wszystko*, co może wskazywać, że chłopiec bardzo chętnie podejmuje różnorodną aktywność lub też – jak sugeruje psycholog dziecięcy, że dziecko nie posiada żadnych sprecyzowanych zainteresowań, co może być jedną z przyczyn utrudniających mu funkcjonowanie w grupie. Zastanawiający wydaje się tylko brak odpowiedzi na zdanie: *Czuję się bardzo szczęśliwy, gdy...* Może to wskazywać z jednej strony na nieumiejętność cieszenia się z drobnych sukcesów (nadmierne wymagania ojca – przyp. psychologa), niskiego poczucia wartości lub też nie czuje się po prostu szczęśliwy⁴³⁸.

Zajęcia socjoterapeutyczne, w których uczestniczył Bartosz, były dla niego kolejną formą aktywności, jakiej od niego wymagano. Nie podchodził do nich z entuzjazmem, ani się na nie cieszył. Wprawdzie proponowaną aktywność podejmował zawsze, to jednak nigdy nie stanowiła ona dla niego źródła radości. Po prostu „robił to, co inni”. Nie miał ulubionych form aktywności artystycznej, natomiast były obszary, których chłopiec szczególnie nie lubił. Bartosz nie lubił tańczyć, ani swobodnie improwizować ruchem słyszanych melodii, miał też duży problem z wyrażaniem siebie poprzez działania plastyczne. Chętniej sięgał po instrumenty perkusyjne niemelodyczne. Szybko zapamiętywał też teksty piosenek i śpiewał je razem z grupą.

⁴³⁷ Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

⁴³⁸ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

Przypadek 6. Julia F. – pięcioletka, która już od grupy trzylatków sprawiała wychowawcom kłopoty. Pobudliwa, nerwowa, głośna. Na wszystkie zakazy reagowała histerycznym płaczem, rzucaniem się na podłogę, tupaniem nogami. Sytuacja taka trwała aż do przyłączenia jej do grupy „starszaków”. Julia nie potrafiła na długo skupić uwagi. Podczas zajęć w przedszkolu wstawiała z miejsca, biegała po sali, przeszkadzała innym dzieciom, często je zaczepiała. Szczególnie przykry dla wychowawców w przedszkolu był fakt, iż mama i babcia dziewczynki bezwzględnie akceptowały zachowania dziecka. Nie widziały w nim niczego niepokojącego, bo jak mówiły: „dziecko musi przecież się wyszaleć”⁴³⁹. Julia zdaniem mamy urodziła się z ciąży przebiegającej bez zakłóceń, o czasie. W szóstym miesiącu życia dziecka pediatra stwierdził zbyt małe napięcie mięśni i przez kolejne pół roku dziecko poddane było rehabilitacji⁴⁴⁰. Prowadzący badania pragnie tutaj zaznaczyć, że w początkowej fazie badania rodzice dziewczynki byli w separacji, powtórnie zeszli się w grudniu 2016, co również mogło implikować zachowania dziewczynki.

Testy socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”, pokazały, że Julia mocno dała się we znaki pozostałej części grupy. Aż dziesięcioro dzieci dało jej wszystkie możliwe wskazania negatywne (Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?, Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny? Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?). Dodatkowo czworo nie ma ochoty bawić się z Julią, a dwoje nie pożyczyło by jej swojej ulubionej zabawki. Dziewczynka uzyskała trzy wybory pozytywne. Na urodziny chętnie zaprosiłaby ją: Zosia F. i Kamil G. (przy czym ten ostatni zaznaczył wszystkie dzieci z grupy), Lena N., z kolei najbardziej lubi się bawić z Julią. Wybory Julii oscylują tylko wokół dwóch osób: Leny N. i Kamila G. W stosunku do nich, dokonała dziewczynka po trzy wybory: najbardziej lubi się z nimi bawić, zaprosiłaby ich na swoje urodziny i poprosiła o pomoc w trudnej sytuacji. Żadnemu z nich jednak nie pożyczyłaby swojej ulubionej zabawki. Julia, co warto podkreślić, nie dokonała żadnego wyboru negatywnego. Pozwala to przypuszczać, iż dziewczynka lubi swoją grupę przedszkolną⁴⁴¹.

Test *Zwierzątka*, potwierdza, że zachowania Julii, akceptowane przez jej mamę i babcię,

⁴³⁹ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami...

⁴⁴⁰ Rozmowa z rodzicem.

⁴⁴¹ Test życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

dla samej dziewczynki są również właściwe i nie wymagają żadnej poprawy. Zapytana jakim zwierzęciem jest, odpowiada: *kotkiem, bo lubię kotki*, a zapytana o to, jakim chciałaby być, odpowiada dokładnie tak samo: *kotkiem, bo lubię kotki*. Dziewczynka czuje się kochana i akceptowana przez najbliższe jej osoby, uważa się za miłego, kochanego kotka i co zrozumiałe, nic w tej sytuacji nie chciałaby zmieniać⁴⁴². Nie rozumie, że jej zachowania nie są akceptowane przez grupę rówieśniczą i pomimo częstych skarg do wychowawcy, że nikt nie chce się z nią bawić i jego tłumaczenia, dlaczego tak jest, dziewczynce wystarcza dwoje dzieci z nią się bawiących i przekonanie o słuszności swojego postępowania.

Analiza testu *Dokończ zdanie* zdaje się potwierdzać ostatnie przypuszczenie, ponieważ dziewczynka nie lubi *dostawać brzydkich znaczków* (system oceniania zachowania dziecka w danym dniu w przedszkolu funkcjonujący w grupie). Nie lubi, ale jej zachowanie nie ulega poprawie i nie robi nic, by znaczki były inne. Julia najbardziej lubi kotki, a nie lubi zupy ogórkowej. Boi się, gdy jest ciemno, a najszczeńliwsza jest, kiedy tata daje jej prezent. Ulubiona zabawa, to zabawa w kotka, a ulubione zajęcie to jazda na rowerku⁴⁴³. Wszystkie dopowiedzi dziecka są bardzo zwyczajne. Może to po raz kolejny wskazywać, że Julia bardzo dobrze czuje się w swojej sytuacji życiowej, akceptuje swoje otoczenie. Nie rozumie tylko, że otoczenie nie akceptuje jej zachowania. Jak podkreśla psycholog obecny przy badaniu dziecka, dziewczynka jest rozpieszczona i rozkapryszona. Często używa zwrotów „Ale ja chcę!”, co w jej odczuciu ma być gwarancją otrzymania wymarzonej rzeczy, zabawki, pozwolenia itp.

Podczas realizacji zajęć w ramach projektu badawczego, Julia zainteresowała się bardzo grą na instrumentach. Poszukiwała źródeł różnorodnych dźwięków (z otoczenia, zabawek, klocków) i zadanie to pozwoliło jej skupiać się na wykonywanej czynności. Bardzo lubiła zajęcia wykorzystujące grę na instrumentach perkusyjnych. Potrafiła bardzo dobrze dobrać instrumenty perkusyjne do odpowiednich fragmentów utworu muzycznego. Nauczyciel prowadzący zajęcia powierzył zatem Julii rolę dyrygenta, w której dziewczynka odnalazła się wspaniale. Nie tylko panowała nad całą grającą grupą, ale także potrafiła z uśmiechem „przeprowadzić” cały utwór. To działanie było źródłem radości nie tylko dla Julii, ale również dla pozostałych członków

⁴⁴² Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

⁴⁴³ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

grupy. Zapytani, kto mógłby poprowadzić orkiestrę, bardzo często wskazywali Julię⁴⁴⁴. Dziewczynka, czując, że potrafi coś zrobić dobrze, wyciszała się, uspokajała. W momentach napięcia nerwowego nauczyła się zastępować tupanie i rzucanie się na podłogę, grą na grzechotkach, kołatkach, czy trójkącie. Wykazywała się również dużą kreatywnością w tworzeniu melodii i układaniu piosenek. Poprawiło to znacznie stosunki z innymi dziewczynkami, które do tej pory często bały się wcześniejszych napadów Julii.

Przypadek 7. Karol D., – sześciolatek, który do przedszkola zaczął uczęszczać jako dziecko czteroletnie. Już wówczas nauczyciele zauważyli u chłopca nadrucholiwość. Kolejne rozmowy z rodzicami przynosiły zapewnienia, że rodzice będą obserwować dziecko i „przeprowadzą z nim rozmowę”⁴⁴⁵. Bywały stany chwilowego „polepszenia” zachowania dziecka, po czym znowu Karol tracił kontrolę i nie panował nad swoim zachowaniem. Stan takiego „zawieszenia” utrzymywał się aż do grupy starszaków. Już we wrześniu 2016 roku, wychowawczynie grupy poprosiła o konsultacje pedagoga szkolnego i psychologa, nie mogąc poradzić sobie z zachowaniami agresywnymi chłopca i jego pobudliwością⁴⁴⁶. Po kilkakrotnej obserwacji chłopca w sytuacjach zadaniowych i zabawowych⁴⁴⁷, wychowawca w porozumieniu ze specjalistami, zasugerował rodzicom wizytę w PPPP celem przeprowadzenia pogłębionej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Mama nie kryła swego oburzenia, twierdząc, że to „prawdopodobnie wychowawca nie potrafi poradzić sobie z dzieckiem, ponieważ ona nie ma z tym większych problemów”⁴⁴⁸. Należy w tym miejscu z całą mocą podkreślić, że ten sam rodzic w listopadzie 2016, a więc dwa miesiące później, po otrzymaniu wyników diagnozy wstępnej dziecka sześciolatniego, poprosił wychowawcę dziecka o namiary na poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Mama płacząc, wyznała nauczycielowi, że już nie radzi sobie z sytuacją i musi przedsięwziąć jakieś kroki⁴⁴⁹. Niestety do końca trwania badań, mama nie

⁴⁴⁴ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

⁴⁴⁵ Arkusz spotkań indywidualnych, Dokumentacja pedagogiczna w roku szkolnym 2014/2015 i 2015/2016 Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka, grupa „Brygada RR”.

⁴⁴⁶ Arkusz obserwacji dziecka 6 letniego, SGS 6, Dokumentacja pedagogiczna 5,6- latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Brygada RR”.

⁴⁴⁷ Dokumentacja pedagoga szkolnego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

⁴⁴⁸ Arkusz spotkań indywidualnych, Dokumentacja pedagogiczna 5, 6 latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Brygada RR”.

⁴⁴⁹ Ibidem.

podała żadnych informacji zwrotnych z poradni.

Dziecko nigdy nie było dla rodziców powodem do zmartwień. Urodzone o czasie, z przebiegającej prawidłowo ciąży, otrzymało maksymalną ilość punktów w skali Apgar. Do chwili obecnej rozwijało się prawidłowo, przechodząc tylko od czasu do czasu choroby wieku dziecięcego i infekcje typu przeziębienia. Chłopiec ma młodszego brata (czterolatek, również uczęszczający do przedszkola – przyp. autora), z którym wdaje się w sprzeczki i bójki, ale jak twierdzą rodzice, wszystko w granicach normy. To, co wydało się osobie badającej, bardzo ważne, Karol mieszka w jednym domu ze swoim kuzynem – Mateuszem (jeden z chłopców na parterze, drugi na piętrze). Chłopcy bardzo się lubią, bardzo często spotykają i spędzają razem czas. Karol jest zachwycony starszym kuzynem (uczeń 4 klasy szkoły podstawowej)⁴⁵⁰. (Dla badacza było to o tyle istotne, że Mateusz również był wychowankiem przedszkola, gdzie przejawiał zachowania agresywne wobec dzieci, jak i wobec dorosłych. Taki stan rzeczy utrzymywał się w klasach początkowych. Dziecko do chwili obecnej objęte jest pomocą psychologiczną i neurologiczną. Badaczka była wychowawcą chłopca w przedszkolu).

Chłopiec wydawał się mieć w przedszkolu tylko jedno zajęcie, jakim była destrukcja. Dezorganizował zajęcia, niszczył wyroby prac i zabawy dzieci (prace plastyczne, prace konstrukcyjne). Popisywał się przed grupą i gromadził mały tłumek „wielbicieli”, zapatrzonych w niego, z uwagą obserwujących do czego jeszcze posunie się chłopiec. Logopeda prowadzący zajęcia z chłopcem również nie potrafił na długo skupić jego uwagi, przez co terapia przebiegała mozolnie i nie było widać znaczących efektów, a psycholog dziecięcy podkreśla, iż podczas spotkań indywidualnych z chłopcem, opowiadał on głównie o grach komputerowych przepełnionych brutalnością. Każdy nowo rozpoczęty wątek i tak schodził w końcu na obrany przez chłopca tor, jakim były jego ulubione gry komputerowe, w które grał z kuzynem⁴⁵¹.

Karol nie był chłopcem lubianym w grupie. Dzieci stroniły od niego ze względu na jego dużą hałaśliwość, złośliwość i dezorganizowanie pracy na zajęciach⁴⁵². W przeprowadzonych testach socjometrycznych, chłopiec uzyskał pozytywne wskazanie od jednego tylko dziecka.

⁴⁵⁰ Rozmowa z rodzicami dziecka.

⁴⁵¹ Dokumentacja logopedyczna i psychologiczna w Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

⁴⁵² Arkusz obserwacji dziecka 6 letniego, SGS 6, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Brygada RR”.

Mikołaj Ł., najbardziej lubi bawić się z Karolem, zaprosiłby go na swoje urodziny oraz pożyczyłby mu swoją ulubioną zabawkę. Za kolejne pozytywne wskazanie można uznać również decyzję Bartosza M., który na swoje urodziny pragnie zaprosić „wszystkich chłopców i żadnej dziewczyny”. Pięć dziewczynek i jeden chłopiec nie lubi zapraszać Karola do wspólnej zabawy. Jedenaścioro dzieci, w tym sześć dziewczynek i pięciu chłopców w żadnym wypadku nie zaprosiłoby Karola na urodziny. Cztery badane osoby nigdy niczego nie pożyczyłyby Karolowi. Sam Karol dokonał wyborów w obrębie zaledwie trójki kolegów. Najbardziej lubi bawić się z Mikołajem Ł. i to jemu pożyczyłby ulubioną zabawkę. Kacper K. byłby miłym gościem na urodzinach chłopca i to właśnie jego Karol poprosiłby o pomoc, gdyby miał jakiś problem. Chłopiec nie lubi zapraszać do zabawy Kacpra W. Nie ma osoby, której Karol nie zaprosiłby na swoje urodziny, ani takiej, której nigdy niczego by nie pożyczył⁴⁵³.

Test *Zwierzątko*, co pragnie podkreślić badający dziecko psycholog, ukazuje Karola jako „zwierze agresywne”. Chłopiec opisał siebie, jako *panterę*, natomiast zaraz próbował ten wybór usprawiedliwić, uzasadniając: *bo mam dużo czarnych ubrań*. Zdaniem psychologa dziecięcego może to świadczyć o tym, że chłopiec wcale tak dobrze nie czuje się w obecnej roli, a została mu ona niejako narzucona (przez czarne ubrania – przyp. autora). Karol chciałby być tygrysem, bo wtedy mógłby zabijać złych. W tej odpowiedzi, jak sugeruje psycholog, można dopatrzeć się chęci zmiany na lepsze. Chłopiec wprawdzie nadal jest „zwierzęciem agresywnym”, ale dopatrzeć możemy się chęci ukierunkowania agresji „tylko” na właściwe, czyli złe osoby, a nie w stosunku do wszystkich. Pozwala to na wyciągnięcie wniosku, że chłopiec chciałby zmian, ponieważ nie do końca czuje się szczęśliwy w obecnej sytuacji⁴⁵⁴.

Wyniki testu *Dokończ zdanie*, potwierdzają słowa psychologa pracującego z dzieckiem, dotyczące jego mocnego osadzenia w świecie gier. Karol bowiem najbardziej lubi, kiedy gra na konsoli, czuje się bardzo szczęśliwy, kiedy ma telefon i gra, co za tym idzie, czuje się bardzo nieszczęśliwy, kiedy nie ma telefonu i nie może grać. Ulubiona zabawa chłopca, to *latanie dronem na dworze*, a jego ulubione zajęcie określa w taki sposób: *jak sobie siedzę i gram na telefonie i Janek (brat) mi nie przeszkadza*. Karol nie lubi również, jak Janek go bije. Można zatem powiedzieć, że dziecko tylko wtedy jest szczęśliwe, kiedy ma do dyspozycji konsolę

⁴⁵³ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

⁴⁵⁴ Kwestionariusz testu *Zwierzątko*, aneks, s. 316.

do gier, telefon, ostatecznie urządzenie zdalnie sterowane (dron), a do tego spokój, czyli, żeby nikt mu w tych zajęciach nie przeszkadzał. Prawdopodobnie „bijący” go młodszy brat, upomina się o zabawę, lub też, o swoją kolej do gry⁴⁵⁵.

W trakcie realizacji zajęć socjoterapeutycznych, okazało się, że chłopiec posiada bardzo dobry słuch muzyczny i doskonale wyczuł rytm. Stało się to dla badacza doskonałą kanwą do zaangażowania chłopca w zadania związane z wystukiwaniem zadanych rytmów, echa rytmicznego i melodycznego. Za każde poprawnie wykonane zadanie chłopiec był chwalony przez nauczyciela przed całą grupą, co motywowało go do kolejnych działań. Okazał się również dobrym tancerzem. Wręcz doskonale realizował rytmy podczas indywidualnej i zbiorowej gry na instrumentach perkusyjnych. Zafascynowały go dzwonki melodyczne polifoniczne i stał się nawet niekwestionowanym liderem grupy dzwonka „G” (tłumaczył to faktem, że niebieski kolor jest jego ulubionym). Od czasu do czasu starał się jeszcze być idolem grupy i często podczas zajęć robił „głupie” miny, zaczepiał kolegów, popychał koleżanki, ale zawsze z ogromną niecierpliwością czekał na kolejne zajęcia i z radością podejmował nowe wyzwania. Skupiony na zadaniach był bardzo miłym i kontaktowym chłopcem, a dzieci chętnie uczyły się od niego techniki gry. Karol był w centrum zainteresowania, co bardzo go cieszyło, ale już z zupełnie innych powodów, co z pewnością było dla chłopca powodem do podejmowania kolejnych starań. Koledzy podziwiający niegdyś jego „wygłupy”, teraz podziwiali jego umiejętności i starali się mu dorównać, dziewczynki, które kiedyś go unikały, bardzo chciały być z nim w parze podczas tańca. Grupa rówieśnicza starała się ignorować niestosowne zachowanie Karola, natomiast podziwiała jego działania artystyczne. Z czasem chłopiec zrozumiał, że jest to droga do osiągnięcia „sukcesu towarzyskiego” a zachowania agresywne i destrukcyjne zdarzały mu się niezwykle rzadko.

Przypadek 8 Hanna K., – sześciolatka, która do przedszkola zaczęła uczęszczać jako czterolatek, razem z nią do przedszkola przyszła też jej młodsza siostra, trzyletnia Marta. Marta bez żadnych problemów zaadaptowała się do warunków przedszkolnych i z radością przychodziła do przedszkola. Hania z kolei bardzo ciężko przechodziła okres adaptacji, płakała, prosiła, by mogła być blisko siostry. Martę irytowało to wieczne „niańczenie” starszego

⁴⁵⁵ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

rodzeństwa, reagowała odmową, często dochodziło między dziewczynkami do utarczek słownych, a także i do rękoczynów. Funkcjonowanie w grupie, wychowawca określił następująco: była wycofana społecznie, często „nieobecna”, „zawieszająca się”, „żyjąca we własnym świecie”, stroniła od grupy rówieśniczej, do proponowanych zajęć podchodziła raczej niepewnie i z dużą dozą ostrożności. Tak wyglądała sytuacja przez okres czterolatków. W pięciolatkach Hania rozkwitła. Zdaniem osób pracujących z dziewczynką (wychowawca, nauczyciele, logopeda, psycholog i pedagog szkolny) powodem mogło być rozdzielenie z siostrą. Ze względu na ilości czterolatków i pięciolatków zaistniała konieczność stworzenia dwóch grup. Zmieniło się znacząco zachowanie Hani. Nie wykazywała już cech nieśmiałości, przeciwnie, wszędzie było jej pełno, natomiast pogłębiły się stany „zawieszania”. Dziewczynka na przykład odchodziła w czasie zabaw, czy zajęć na bok, zaczynała opowiadać jakąś wymyśloną przez siebie historię, ściągała skarpetki, dotykając kolejno wszystkich paluszków u stopy, czasami je wachając, czasami całując. Dzieci bały się tych zachowań i nie chciały wówczas podchodzić do Hani, natomiast po ich ustaniu, dziewczynka wracała do przerwanej czynności „jak gdyby nigdy nic”⁴⁵⁶. Zdarzało się również podczas posiłków, że brała talerz z zupą i rzucała go na podłogę. W chwilach uniesienia, czy irytacji z kolei nie panowała nad emocjami i potrafiła na przykład bez opamiętania uderzać kolegę po głowie czajniczką z kącika kuchennego, bo akurat miała ten przedmiot w ręce. Bywały takie dni w przedszkolu, gdy wybuchy agresji dziecka były naprzemienne z jej „zawieszaniem się”. W momencie „zawieszenia” dziewczynka potrafiła siedzieć kilka minut w bezruchu, zapatrzona w jeden punkt⁴⁵⁷. Zrodziło to wśród specjalistycznego personelu podejrzenia o zaburzeniach neurologicznych dziecka (rodzaj padaczki?). Pomimo jednak wielu rozmów z rodzicem i propozycji pomocy dziecku, popartych obserwacjami całego zespołu terapeutycznego przedszkola (w tym sugestii ustną i pisemną skorzystania z pomocy PPPP oraz podanie namiarów na cieszącego się uznaniem neurologa dziecięcego), rodzice nie podjęli żadnych działań, a jeżeli nawet podjęli, to nie przekazali żadnych informacji wychowawcy grupy. Kiedy Hania przechodziła do grupy sześciolatków,

⁴⁵⁶ Arkusz obserwacji dziecka 4- letniego, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016; Arkusz obserwacji dziecka 5 letniego, SGE 5, Dokumentacja pedagogiczna dzieci 5, 6- letnich przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴⁵⁷ Ibidem.

mama wystąpiła z pismem do dyrektora przedszkola z prośbą o to, by obie jej córki znalazły się w jednej grupie przedszkolnej. Prośbę swą motywowała faktem, iż w kolejnym roku obie dziewczynki zamierza posłać razem do pierwszej klasy. Pomimo tłumaczeń, że dziewczynki nie najlepiej na siebie wzajemnie wpływają, mama utrzymała prośbę w mocy, podczas rozmowy zaznaczając, że „Hania ma problemy i dopóki będzie mogła pomagać jej Marta, to będzie to czynić, a potem zobaczymy”. Dyrektor bardzo się zainteresowała usłyszanyymi wiadomościami i chciała usłyszeć wyjaśnienia, natomiast mama jakby przerażona tym, że za dużo powiedziała, ucieła dyskusję. Po raz kolejny żadnych wyjaśnień, czy też zwrotnych informacji o „problemach Hani” nie otrzymał wychowawca⁴⁵⁸.

Testy socjometryczne wskazują Hannę jako gwiazdę socjometryczną, skupiającą wokół siebie „paczkę” dziewczynek, która jednak negatywne stosunki utrzymuje z Miłoszem K. i Aleksandrem M., dokonując wzajemnych wyborów negatywnych. Dzieci chętnie zapraszałyby Hanię do zabawy i na swoje urodziny. Dwoje z nich pożyczyłoby dziewczynce swoją ulubioną zabawkę⁴⁵⁹. Można więc przypuszczać, że jest chętnie zapraszana do zabawy, należy jednak zaznaczyć, co wynika z obserwacji dziecka, iż to właśnie Hania przewodzi tym zabawom. W momencie, kiedy ktoś z uczestników zabawy pragnie zmienić zasady, czy formę aktywności, dziewczynka bardzo ostro reaguje, często stosując agresję werbalną i fizyczną. Kiedy dzieci są jej „posłuszne”, zabawa jest bardzo atrakcyjna, urozmaicona i przyjemna dla wszystkich jej uczestników.

W osłupienie natomiast zostali wprowadzeni badacze podczas realizacji z dziewczynką testów projekcyjnych. Zdaniem psychologa uczestniczącego w badaniu, dziecko pokazało w nich wszystkie swoje „bólaczki”. Test *Zwierzatko* ukazuje dziewczynkę jako osobę z jednej strony bardzo delikatną, momentami wycofaną, z drugiej strony zaś bardzo agresywną i drapieżną⁴⁶⁰. Hania zapytana jakim zwierzątkiem jest, odpowiedziała: *ślicznym, mięciutkim i milutkim kotkiem* (przy udzielaniu odpowiedzi dziewczynka sugestywnie gestykulowała, jakby głaszcząc niewidzialnego kota), natomiast w uzasadnieniu podała: *bo ma schowane, ogromne i ostre pazury, którymi robi ciach i ciach* (tutaj dziewczynka równie sugestywnie pokazała ruchami rąk

⁴⁵⁸ Arkusz spotkań indywidualnych, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴⁵⁹ Kwestionariusz Testu Życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

⁴⁶⁰ Kwestionariusz testu *Zwierzatko*, aneks, s. 316.

drapiącego kota). Zdaniem psychologa pokazuje to dwoistość osobowości dziewczynki, jest niebezpiecznym zaburzeniem, koniecznie wymagającym dalszej diagnostyki i leczenia. Zapytana o to, jakim zwierzęciem chciałaby być, bardzo długo się zastanawiała, a potem powiedziała: *Hmm, może też kotkiem. Mniej mięciutkim ale z mniejszymi pazurami*. Taka odpowiedź była niemalże szokująca dla psychologa, który stwierdził, że dziecko samo czuje, że jego zachowania są bardzo skrajne (z jednej strony „zawieszanie się”, z drugiej napady agresji – przyp. autorki) i że należy je co najmniej stonować i wypośrodkować.

Analiza testu projekcyjnego *Dokończ zdanie*, zdaje się potwierdzać problemy dziewczynki, jej złość na narzucenie jej roli opiekuna w postaci siostry, a z drugiej strony ogromną miłość do siostry. Dziewczynka najbardziej lubi, *kiedy wesoło bawi się z siostrą i koleżankami oraz kiedy idzie do kościoła, bo Bóg jest najważniejszy* (tutaj, zdaniem autorki koniecznie należy zwrócić uwagę, że rodzice dziewczynki są bardzo religijni i prawdopodobnie wiedzę z tego zakresu przekazują córkom. Hania, jako dziecko o szczególnej wrażliwości bardzo się z tym utożsamia, jej siostra Marta wydaje się być odporna. Na zajęciach religii Hanna wyróżnia się wiedzą, znajomością przypowieści biblijnych, często przerywając katechetce, a czasami wręcz nie dopuszczając jej do słowa). Hania boi się, kiedy ma koszmary; nie lubi kiedy *Marta mnie pilnuje, albo skarży na mnie*. Dziewczynka czuje się bardzo szczęśliwa, kiedy może *siedzieć sama i oglądać piękne książki lub bawi się z koleżankami*. Czuje się bardzo nieszczęśliwa, *kiedy mama krzyczy, albo tata czegoś zabrania, bo zrobiłam krzywdę Marcie*. Ulubiona zabawa Hani, to szkoła i misie, a ulubionym zajęciem dziewczynki jest rysowanie. Badający dziecko psycholog dziecięcy podkreśla, że Hania pełna jest napięć, które w głównej mierze wynikają z narzucenia jej kontroli siostry. Dziewczynka czuje się osaczona i chciałaby się pozbyć tej kurateli. Próbuje nawet swoich sposobów – dokucza siostrze, celowo robi jej krzywdę. Taki stan rzeczy jest bardzo niebezpieczny i zdaniem psychologa, jeśli rodzice nie podejmą jakiś konkretnych działań zmieniających sytuację, może dojść nawet do tragedii. Tutaj autorka niniejszej rozprawy pragnie po raz kolejny podkreślić, że rodzice dziewczynki uważają, że nie ma powodu do niepokoju i albo nie podjęli żadnych działań, albo też ich dokonali, ale nie dali wychowawcy informacji zwrotnych.

Hanna, co zostało przez nią wyartykułowane podczas testów projekcyjnych, bardzo lubiła wszelką działalność plastyczną. Może właśnie dlatego przełomem dla dziewczynki, ale także

całej grupy rówieśniczej okazały się zajęcia plastyczne – tworzenie wspólnego, grupowego drzewa z masy papierowej. Hania, uzdolniona manualnie i plastycznie, w trakcie postępu prac, „objęła dowodzenie” nad koleżankami i kolegami z grupy. Pouczała, jak dołączyć kolejne kawałki, podpowiadała dobór odpowiedniej kolorystyki, chętnie pomagała, gdy ktoś miał problemy. Grupa przyjmowała tę pomoc z wyraźną wdzięcznością, wyrażając ją słowami i miłymi gestami (pogłaskanie po plecach, uśmiech). To „otwarcie” dziewczynki przeniosło się na inną działalność dziecka w przedszkolu. Od tej chwili za każdym razem, kiedy pojawiło się zadanie wymagające sprawności manualnej, Hania chętnie udzielała pomocy, a co ważniejsze – często była o nią proszona przez grupę. Dziewczynka chętniej też podejmowała próby nawiązania kontaktów społecznych podczas zabaw. Z pewnością czuła wtedy, że jest w czymś lepsza od swojej siostry i odczuwała dumę, a może i ulgę, że w tym aspekcie Marta nie próbuje jej wyręczyć. Pozostałe dzieci nauczyły się również nie zwracać uwagi na zachowanie Hani, kiedy na przykład siadała w kącie, ściągała skarpetki i z dokładnością eksplorowała swoje stopy. Wcześniej sytuacje takie wywoływały u rówieśników zrozumiałe zainteresowanie i często kończyły się salwami śmiechu, po których Hani było bardzo przykro. Ciekawym zjawiskiem był fakt, że Hania poproszona o „przywództwo” podczas pracy w grupie, zawsze odmawiała, natomiast obejmowała je samodzielnie, kiedy uznawała, że jest w stanie wspomóc grupę w działaniu zespołowym.

Przypadek 9. Aleksander P., –pięcioletni chłopiec, który do przedszkola zaczął uczęszczać w wieku trzech lat. Już w tym okresie widać było znaczną różnicę pomiędzy chłopcem, a jego rówieśnikami. „Jajowaty”, nieforemny kształt główki chłopca, jego „nieobecny” wzrok i posługiwanie się monosylabami oraz duży wysoki poziom agresji (popychanie, szczypanie, gryzienie), powodowało, że Aleksander był izolowany przez dzieci, a wynikało to z faktu, że maluszki po prostu się go bały. Dodatkowo w obserwacji pedagogicznej widoczna była bardzo mocno obniżona sprawność manualna (dziecko nie potrafiło rysować ani kolorować, przybory trzymało w tzw. „małpim chwycie”) niekontrolowanie swoich potrzeb fizjologicznych⁴⁶¹. Rodzic nie uczęszczał na spotkania z rodzicami, pomimo wielu interwencji nauczyciela (pisemne i telefoniczne), nie stawiał się na umówione spotkania z wychowawcą,

⁴⁶¹ Arkusz obserwacji 3- latka, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2014/2015, grupa „Przyjaciele Myszki Miki”.

a kiedy w końcu mama spotkała się z wychowawcą (była to końcówka roku szkolnego, kwiecień 2015 roku), ten zasugerował wizytę u psychologa i neurologa dziecięcego celem znalezienia pomocy dla dziecka⁴⁶². Efektem spotkania była jednak skarga rodzica na nauczyciela i żądanie, by w kolejnym roku szkolnym dziecko zostało przeniesione do grupy innego wychowawcy⁴⁶³. Pomimo delikatnych tłumaczeń i prób złagodzenia konfliktu oraz próby przekonania rodzica o słuszności proponowanej przez wychowawcę pomocy specjalistycznej, mama utrzymała żądanie i od września 2015 roku, Aleksander zaczął uczęszczać do grupy „Troskliwe Misie”. Objęty już od początku nowego roku pomocą logopedy, psychologa dziecięcego i pedagoga szkolnego, nadal miał problemy z mową, a zachowania agresywne pojawiały się na tyle często, że wychowawczynie grupy wraz z wicedyrektorem placówki w grudniu 2015 zaproponowali po raz kolejny wizytę w Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej⁴⁶⁴. Czy trafiono wówczas na lepszy humor mamy chłopca, czy też rodzic zaczął dostrzegać niepokojące zachowania dziecka, dość, że tym razem rodzic postanowił skorzystać z fachowej pomocy. Mama wyznała także, że chłopiec był wcześniakiem, urodził się w 29 tygodniu ciąży i przez sześć tygodni przebywał w inkubatorze, podłączony do aparatury. Na tym „wylewność” rodzica się zakończyła. Długo trzeba było czekać na informację zwrotną od rodziców chłopca. W końcu w grudniu 2016, mama przyniosła Orzeczenie z Poradni⁴⁶⁵, na pytanie wicedyrektora ZSP Nr 1 dlaczego tak późno (dokument miał datę październik 2016), odpowiedziała, że wcześniej „się wstydziła”. Zespół orzekający, stwierdził u Aleksandra „niepełnosprawność ruchową w tym z afazją” i zalecił: zapewnić dziecku indywidualne zajęcia z terapeutą SI/rehabilitantem, logopedą, psychologiem w celu stymulowania rozwoju dziecka i wyrównywania opóźnień rozwojowych, stosować szeroko rozumianą indywidualizację metod i form pracy⁴⁶⁶.

Na podstawie otrzymanego z Poradni Orzeczenia stworzono IPET⁴⁶⁷. Chłopiec został

⁴⁶² Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2014/2015, grupa „Przyjaciele Myszki Miki”.

⁴⁶³ Notatka służbowa nr 3/2015, Nadzór pedagogiczny, Dokumentacja wicedyrektora Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2014/2015.

⁴⁶⁴ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016, grupa „Troskliwe Misie”.

⁴⁶⁵ Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nr 39 Orz-ksB/206/17.

⁴⁶⁶ Ibidem.

⁴⁶⁷ Indywidualny Program Edukacyjno Terapeutyczny nr, Dokumentacja pedagoga szkolnego ZSP Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

objęty stałą, indywidualną pomocą psychologa dziecięcego, rehabilitanta, logopedy oraz socjoterapeuty. Jak podkreślali wszyscy zaangażowani w terapię chłopca specjaliści, Aleksander charakteryzował się zmiennością nastrojów. Czasami bywał wyciszony, spokojny, częściej jednak pobudzony, nieumiejący się skupić na wykonywanym zadaniu, wykrzykujący wulgaryzmy naprzemiennie z przytulaniem terapeuty. Często akcentował swoją złość obrażając się i wykrzykując brzydkie, obraźliwe słowa (które pomimo utrzymującej się wady wymowy dziecka, były wyraźnie słyszalne)⁴⁶⁸. Utrudnione przez wadę wymowy kontakty z innymi dziećmi oraz utrzymująca się agresja w stosunku do rówieśników, stały się powodem odrzucania chłopca i jego izolowania.

Potwierdzają to przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie” badania socjometryczne. Dziesięcioro dzieci „podaowało” Aleksandrowi komplet wskazań negatywnych. Vanessa K., Julia B., Maks P. i Krystan J. nie zaprosiliby Olka na swoje urodziny i nigdy niczego by mu nie pożyczyli. Z kolei Piotr Z. i Piotr F., nie zaprosiliby Olka do wspólnej zabawy ani na urodziny. Po jednym wskazaniu negatywnym chłopiec otrzymał od Aleksandry M. i Filipa M. Wymienione dzieci nigdy nie pożyczyłyby Olkowi swojej ulubionej zabawki. Żadne z dzieci nie wskazało Aleksandra w wyborze pozytywnym. Sam Olek dokonywał wyborów w obrębie czterech chłopców. Pozytywnie postrzega zwłaszcza Adama K., bo to jego poprosiłby o pomoc, gdyby miał jakiś problem. Chętnie też, wraz z drugim chłopcem - Filipem M., zaprosiłby go do zabawy i na swoje urodziny. Szczególnie negatywnie dziecko odbiera Damiana K., któremu oddało trzy wskazania negatywne (nie lubi zapraszać do zabawy, nie zaprosiłby na urodziny, nie pożyczyłby zabawki). Jeden wybór negatywny trafił również do Krystiana J, którego Aleksander nigdy nie zaprosiłby na swoje urodziny⁴⁶⁹. Warto w tym miejscu podkreślić obserwacje wychowawcy grupy, który podkreśla, że istotnie, Adaś i Filip nie zapraszają wprawdzie Aleksandra do zabawy, ale, kiedy się do nich przyłączy, nie „wyganiają” go od niej; natomiast Damian i Krystian cały czas skarżą na Olka i często mu dokuczają⁴⁷⁰.

⁴⁶⁸ Protokół spotkania teamu terapeutycznego nr 3/2016/2017, Dokumentacja pedagoga szkolnego ZSP Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

⁴⁶⁹ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

⁴⁷⁰ Arkusz obserwacji dziecka 5,6- letniego, Diagnoza SGE 5, SGS 6, Dokumentacja pedagogiczna 5,6- latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Troskliwe Misie”.

W teście *Zwierzątko*, chłopiec określił siebie jako *kotka*, ponieważ, jak uzasadnił, *lubi robić „miał”*. Psycholog dziecięcy badający dziecko i pracujący z nim indywidualnie, wskazuje tutaj na cechy kota, jako zwierzęcia-indywidualisty, chodzącego swoimi ścieżkami, który nie ma kolegów. Olek czuje, że potrafi się porozumiewać (lubi przecież robić „miał”) z rówieśnikami i bardzo chciałby to zrobić. Natomiast grupa rówieśnicza zdaje się nie słyszeć i nie dostrzegać, że Olek posługuje się tym samym językiem a przez to jest jednym z nich. Życzeniowo chłopiec chciałby być *misiem*. Psycholog dziecięcy podkreśla w tym wyborze użycie słowa „miś”, a nie „niedźwiedź”, ponieważ ten drugi często kojarzy się z siłą i zachowaniami agresywnymi, natomiast wskazane przez Olka zwierzątko, to synonim miłości i delikatności. Można więc wyrazić przypuszczenie, że chłopiec pragnie być lubiany i obdarzany czułymi gestami ze strony kolegów z grupy⁴⁷¹.

Wyniki testu projekcyjnego *Dokończ zdanie*, w których brał udział chłopiec, pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że chłopiec w przedszkolu nie czuje się dobrze. Wszystkie bowiem jego odpowiedzi dotyczą sytuacji życia domowego. Znaczącymi osobami w życiu dziecka jest mama i brat Michał (starszy brat chłopca, obecnie uczeń czwartej klasy szkoły podstawowej – przyp. autora). Przy czym mama jawi się jako osoba pozytywna, dająca szczęście, brat natomiast jest źródłem przykrości. Zdanie: *Najbardziej lubię, gdy...*, Aleksander dopowiada *się bawię*. Inne odpowiedzi chłopca wyglądają następująco: *Czuję się szczęśliwy, kiedy mam koło siebie mamę. Moja ulubiona zabawa to zabawa w chowanego. Moje ulubione zajęcie to gra w piłkę*. I jak już wcześniej wspomniano, negatywny aspekt życia domowego: *Boję się, kiedy Michał mnie bije, Nie lubię Michała, Czuję się nieszczęśliwy, gdy Michał mnie straszy*⁴⁷² Zdaniem psychologa może to świadczyć o dwóch rzeczach. Pierwsza hipoteza jest taka, że Aleksander narzuca się swojemu bratu, który z racji wieku i innych zainteresowań nie ma ochoty na zabawy z młodszym bratem, w związku z czym bije go i straszy. Druga hipoteza, mocno związana z pierwszą może wskazywać, że rodzice chłopca i cała rodzina nie potrafią się odnaleźć w sytuacji życiowej (wielogodzinna praca, konieczność zatrudniania niani dla Aleksandra, częste wizyty w specjalistycznych ośrodkach celem realizowania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka) i w domu rodzinnym chłopca panuje chaos, a co z tego wynika, rodzice nie potrafią zapanować

⁴⁷¹ Kwestionariusz testu *Zwierzątko*, aneks, s. 316.

⁴⁷² Kwestionariusz testu *Dokończ zdanie*, aneks, s. 317.

nad emocjami swoimi i swoich dzieci. Trudno jednak zweryfikować postawione przez psychologa hipotezy, ponieważ zapytani rodzice odpowiadają, że „wszystko jest w porządku” i „nie obserwują w domu żadnych niepokojących zachowań”⁴⁷³.

W proponowanych zajęciach socjoterapeutycznych, Aleksander odnalazł się doskonale. Z radością podejmował proponowane aktywności, do wszystkich podchodząc z jednakowym entuzjazmem. Czasami tylko, w chwilach zmęczenia, zbliżającej się choroby, brał kartkę papieru, siadał przy stoliczku i rysował, bądź kolorował obrazki⁴⁷⁴. W przypadku Aleksandra chodziło bowiem o „przekonanie” do niego grupy rówieśniczej. Terapeuta przeprowadził szereg zajęć o tematyce „Każdy z nas jest inny”, by pomóc zrozumieć rówieśnikom chłopca, że każdy jest inny i nie zawsze zachowuje się tak, jakby sobie tego życzyli inni. Natomiast każdy zasługuje na współczucie, pomoc i akceptację. Przeprowadzono szereg zajęć z wykorzystaniem ćwiczeń typu „Jestem gwiazdą”, „Poduszka dobrych słów”, „Katapulta uczuć”, „Kłębek przyjaźni”⁴⁷⁵. Z aktywności artystycznych, chłopiec preferował te, na których mógł zrealizować potrzebę ruchu. Do jego ulubionych działań należała improwizacja ruchowa muzyki oraz taniec. Ponieważ Aleksander miał problemy ze znalezieniem partnerki do tańca, do pary z nim ustawiał się terapeuta. Można z całą stanowczością stwierdzić, że to, co „przekonało” rówieśników do Olka, to jego poczucie humoru. Podczas realizacji zadań tanecznych z prowadzącą zajęcia, chłopiec robił bardzo „poważne miny”, lub też w przesadny sposób prezentował figury taneczne. Było to zauważane przez grupę i odpowiednio „wyłapywane” przez terapeutę, by nie doszło do naśmiewania się z chłopca, ale by koledzy z grupy zrozumieli, że Aleksander ma duże poczucie humoru, ponieważ jest miłym, sympatycznym chłopcem, tylko nie potrafi czasem tego okazać. Działania osoby prowadzącej zajęcia z czasem zaczęły przynosić rezultaty. Dzieci chętniej ustawiały się z Olkiem w parze, już nie uciekały od niego. Chłopiec bardzo powoli, ale jednak systematycznie stawał się integralną częścią grupy „Troskliwe Misie”⁴⁷⁶.

Przypadek 10. Kamil G., – chłopiec pięcioletni do przedszkola uczęszczający trzeci rok. To, co niepokoiło wychowawców chłopca już od najmłodszej grupy, to fakt, że chłopiec podczas kontaktów z osobami dorosłymi nie utrzymywał kontaktu wzrokowego z rozmówcą (oczy

⁴⁷³ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami...

⁴⁷⁴ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

⁴⁷⁵ Zabawy opisane w Programie zajęć socjoterapeutycznych, podrozdział 7.3.

⁴⁷⁶ Arkusz obserwacji zajęć..., aneks, s. 329.

chłopca zazwyczaj utkwione były w podłogę), nie odzywał się do dorosłych, a często był zamyślony i „nieobecny”. Kamil także nie sygnalizował swoich potrzeb fizjologicznych, często się zanieczyszczając. Miał znacznie obniżoną sprawność motoryczną, co prawdopodobnie wynikało z obniżonego napięcia mięśni⁴⁷⁷. Wszelkie rozmowy z mamą nie przynosiły żadnych działań, gdyż rodzic twierdził, że „Kamilek jest nieśmiałym chłopcem”⁴⁷⁸. Taki stan rzeczy utrzymał się aż do wieku 5 lat. Kiedy chłopiec stał się „starszakem” do wyżej wymienionych zachowań doszły jeszcze zachowania agresywne. Chłopiec bez powodu popychał rówieśników, szarpał ich a czasami mocno uderzał (w głowę, w plecy, w brzuch, w genitalia, a nawet w twarz). Agresja ta, jak zaznaczono wcześniej zazwyczaj wybuchała bez powodu, a upomniany przez nauczyciela sprawca tej agresji wybuchał płaczem, albo się obrażał, chowając np. pod zjeżdżalnią w sali zajęć i potrafił tam przesiedzieć nawet do końca swojego pobytu w przedszkolu. Niestety pomimo wieku lat pięciu, nadal utrzymywały się problemy z zanieczyszczaniem się Kamila. Najgorsze w tym wszystkim było zdaniem wychowawcy to, że chłopiec nie odczuwał z tego powodu żadnego zażenowania, przeciwnie, bez wstydu „obnosił się” z tym, wydawał się być zadowolony i szczęśliwy⁴⁷⁹. Rozmowy z rodzicami chłopca nie przynosiły, tak jak w latach poprzednich, oczekiwanych rezultatów. Mama utrzymywała, że Kamil jest chłopcem bardzo nieśmiałym, ale bardzo grzecznym, pomocnym i bystrym. Użyła nawet słów „On jest taki szybki i sprawny, że ja jeszcze nie pomyślę, a on już to robi” (oczywiście w sensie pozytywnym)⁴⁸⁰. Ze względu na wadę wymowy, chłopiec uczestniczył w zajęciach logopedycznych. Objęty został również doraźnym wsparciem (obserwacja i ewentualna interwencja) psychologa dziecięcego i pedagoga szkolnego⁴⁸¹. Niestety działania te nie były pełną odpowiedzią na nasilające się problemy chłopca i na nieposiadanie umiejętności radzenia sobie z nimi. W listopadzie 2016 roku wychowawca po raz kolejny, już w oparciu o spostrzeżenia psychologa i pedagoga szkolnego, przeprowadził rozmowę z mamą chłopca. Odzewem na usłyszane wiadomości było

⁴⁷⁷ Arkusz obserwacji dziecka 3, 4- letniego, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w latach 2014/2015 oraz 2015/2016.

⁴⁷⁸ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016, grupa „Przyjaciele Myszki Miki”.

⁴⁷⁹ Arkusz obserwacji dziecka 5, 6- letniego, SGE 5, Dokumentacja pedagogiczna 5, 6 latków Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴⁸⁰ Arkusz kontaktów indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Gromadka Puchatka”.

⁴⁸¹ Dokumentacja pedagoga szkolnego ZSP Nr 1 w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017.

„skapitulowanie” kobiety, która stwierdziła, że umówi się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, jakkolwiek nadal utrzymywała, że to „być może dzieci dokuczają Kamilkowi i dlatego on tak się zachowuje”. Dodała jeszcze, że cała ciąża z synem przebiegała bez problemów, tak samo jak poród. Chłopca oceniono na najwyższą ilość punktów w skali Apgar. Przez cały okres dzieciństwa Kamil zdaniem mamy nie przejawiał żadnych niepokojących symptomów, rozwijał się harmonijnie i nigdy nie stwarzał problemów wychowawczych⁴⁸². Wychowawca na życzenie mamy sporządził pisemną opinię o chłopcu. Niestety na tym działania mamy się zakończyły. Dopiero w pod koniec maja ustaliła wizytę syna w poradni (termin wizyty 12 czerwca 2017)⁴⁸³

Testy socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”, do której uczęszcza chłopiec ukazują Kamila, jako dziecko odrzucane przez grupę rówieśniczą. Wskazania pozytywne otrzymuje od innej odrzucanej dziewczynki, czyli Julii F, z którą zresztą chętnie się bawi i nigdy nie czyni jej krzywdy. Ponadto do zabawy mógłby zaprosić go Szymon P., a na urodziny zaprosiłoby Kamila Julia Sz. i Zofia F. Chłopiec uzyskał aż sześć kompletów negatywnych wskazań. Trzydziestu dzieci nie lubi zapraszać Kamila do zabawy, jedenaścioro w żadnym wypadku nie zaprosiłoby go na swoje urodziny, a dziewięcioro nigdy niczego by Kamilowi nie pożyczyło. Wybory Kamila zaskakująco nie ujmują jego koleżanki Julii F., z wyjątkiem pytania *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*. Tutaj bowiem chłopiec wskazał wszystkie dzieci z grupy. Bardzo pozytywnie Kamil postrzega Kubę K1., ponieważ to jego lubi zapraszać do zabawy, jego poprosiłoby o pomoc, gdyby miał jakiś problem oraz to właśnie jemu pożyczyłoby ulubioną zabawkę⁴⁸⁴.

Zastosowanie testu *Zwierzątka* w przypadku Kamila przyniosło, zdaniem psychologa dziecięcego ciekawe wyniki. Chłopiec bowiem czuje się *wilkiem*. Nie uzasadnia jednak swojego wyboru. Psycholog pracujący z dzieckiem podkreśla, że chłopiec jest świadomy swojej roli „złego chłopca”. Poprzez wybór takiego zwierzęcia, możemy też przypuszczać, że chłopiec czuje się „szary” i „niewidoczny” (bo przecież wilki są szare – przyp. psychologa), tym bardziej, że Kamil chciałby być *kogutem*. Tutaj również nie uzasadnia swojego wyboru, niemniej jednak

⁴⁸² Arkusz kontaktów indywidualnych...

⁴⁸³ Ibidem.

⁴⁸⁴ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

kogut jawi się jako zwierzę kolorowe, najczęściej wzbudzające podziw i co podkreśla psycholog „użyteczne”, a więc potrzebne. Kogut jest także utożsamiany jako przywódca stada. Można więc stwierdzić, że chłopiec czuje się niedoceniany, odrzucany, a chciałby zostać wreszcie zauważony przez grupę rówieśniczą⁴⁸⁵.

Odpowiedzi uzyskane w teście *Dokończ zdanie* pokazują, że Kamil jest chłopcem, który bardzo lubi uczęszczać do przedszkola, gdyż to jest powód, by czuł się bardzo szczęśliwy, nieszczęśliwy zaś jest chłopiec, kiedy jest chory i musi pozostać w domu. Kamilek najbardziej lubi *loda jeść*, jego ulubione zajęcie to *bawić się*, a ulubiona zabawa, to *traktor*. Negatywne odczucia u chłopca jak u wielu dzieci wzbudzają *pająki*, których dziecko nie lubi oraz *noc*, której chłopiec się boi. Jak podkreśla psycholog badający dziecko, odpowiedzi Kamila nie wzbudzają niepokoju, są bowiem typowymi odpowiedziami jakich udzielają dzieci w wieku przedszkolnym⁴⁸⁶.

W proponowanych zajęciach Kamil odnalazł się doskonale. Bardzo dobry słuch melodyczny, wycucie rytmu i duża wrażliwość na różne elementy muzyki pozwoliły chłopcu na odnalezienie swojego miejsca w grupie. Bez żadnych oporów podejmował każdą działalność muzyczną, czerpiąc z niej ogromną satysfakcję. Bardzo ładnie śpiewał, realizował echa rytmiczne i melodyczne. Był dobrym tancerzem, często prowadził chłopców w zbiorowych układach tanecznych, ze względu na to, iż bezbłędnie zapamiętywał poszczególne figury taneczne. Początkowo tańczyła z nim tylko Julia F., z czasem zaczęły się o chłopca „ubiegać” inne koleżanki. Kamil równie chętnie brał udział w zabawach dramatycznych i parateatralnych. Umiejętnie wchodził w role, wnosząc w nie specyficzny, radosny sposób bycia. Nie przekonał się chłopiec tylko do działalności plastycznej. Czy wynikało to z obniżonej sprawności manualnej, czy z innych predyspozycji, dość, że obserwacja zajęć pokazała, iż niechętnie podejmował taką aktywność. Wycofywał się wówczas, najczęściej skarżąc się na ból brzuszka albo głowy. Kiedy na zajęciach pojawiała się aktywność muzyczna, lub teatralna, chłopiec powracał do nich⁴⁸⁷. Ponieważ czuł się akceptowany i potrzebny, a często nawet niezbędny (!) podczas zajęć (koledzy

⁴⁸⁵, Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

⁴⁸⁶ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

⁴⁸⁷ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

na przykład wołali „Tu musi stać Kamil, on nam to prowadził!”⁴⁸⁸ nie przejawiał zachowań agresywnych i osiągnął sukces w zakresie samoobsługi. Od grudnia 2016 roku zanieczyszczenia chłopca zdarzały się sporadycznie i zazwyczaj były spowodowane tym, że chłopiec po prostu nie zdążył dobiec do toalety z podwórka. Nadal utrzymywała się poważna wada wymowy i chłopiec często się „zawieszał”, był nieobecny, miał trudności z realizowaniem zadań dydaktycznych, to jednak zupełnie inaczej był odbierany przez swoich rówieśników.

Przypadek 11. Krystian J., – pięciolatek do przedszkola uczęszczający trzeci rok. W młodszych grupach (3 latki i pierwszy semestr 4-latków), chłopiec nie stwarzał żadnych problemów wychowawczych. Miał wadę wymowy, którą od czterolatków korygował logopeda przedszkolny i znacznie obniżoną sprawność manualną, którą korygowała w ramach dodatkowych zajęć wychowawczyni grupy do której chłopiec uczęszczał⁴⁸⁹. Problemy zaczęły się pojawiać w końcówce roku szkolnego 2015/2016. Do niepokojących objawów wychowawca chłopca zaliczył silne pobudzenie chłopca, nieumiejętność skupienia uwagi na wykonywanej czynności, ale przede wszystkim nieuzasadnione akty „złośliwości” wobec rówieśników, przejawiające się zabieraniem zabawek, chowaniem części garderoby po gimnastyce, ukrywaniem butów kolegów w szatni przedszkolnej. Pojawiły się także zachowania agresywne takie jak szczypanie, popychanie i gryzienie⁴⁹⁰. Wychowawca zgłaszał problem rodzicowi, który odpowiedział, że „porozmawia z dzieckiem i zabierze tablet”⁴⁹¹. Sytuacja utrzymywała się również w kolejnym roku szkolnym. Już we wrześniu 2017 roku, nauczyciel prowadzący grupę sygnalizował rodzicowi problem i zawsze słyszał tę samą odpowiedź „no trudno, zero tabletu”⁴⁹². Wobec powyższego stwierdzenia, zdziwiona wychowawczyni wykorzystała kolejne sytuacje edukacyjne, by dowiedzieć się jak chłopiec spędza wolny czas. Krystian z ogromną radością opowiadał o tym, w jakie gry gra na swoim tablecie i że robi to całymi dniami. Przy okazji chłopiec poskarżył się na swojego brata, który go bije, popycha i przeszkadza. Pokazał nawet

⁴⁸⁸ Wideofoniczna rejestracja zajęć.

⁴⁸⁹ Arkusz obserwacji dziecka 3, 4- letniego. Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w latach szkolnych 2014/2015 oraz 2015/2016, grupa „Troskliwe Misie”.

⁴⁹⁰ Ibidem.

⁴⁹¹ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2015/2016, grupa „Troskliwe Misie”.

⁴⁹² Arkusz obserwacji dziecka 5, 6- letniego, SGE 5, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Troskliwe Misie”.

konkretne „razy” i sposób ich wykonywania, jakie stosuje wobec niego Tomek (starszy brat – przyp. autora). Mama zapytana o tego typu sytuacje, odpowiedziała, że owszem, jak to chłopcy, jej dzieci często się popychają, szarpią i robią sobie na złość, ale kobieta uznawała to za normę i nie zamierzała nic z tym robić. Okazała również wychowawczyni, że jest zmęczona wysłuchiowaniem skarg na syna i że „zrobi mu szlaban na tablet na cały tydzień”. Kiedy wychowawczyni próbowała tłumaczyć, że należy zastosować system zasad i raczej nagradzać, niż karać, rodzic odrzekł, że jej dzieci mają mnóstwo nagród: kilka razy w roku wyjeżdżają na wypoczynek do egzotycznych krajów, posiadają wysokiej klasy sprzęt elektroniczny do wyłącznej dyspozycji: laptopy, tablety, smartfony. Jedyne więc zdaniem mamy co może zrobić, by wyegzekwować właściwe zachowanie, to pozbawić synów ukochanych „zabawek”⁴⁹³. Problemy z koncentracją były również problemem na zajęciach logopedycznych. Wydawało się również, że Krystian zupełnie się niczym nie przejmuje. Ani tym, że koledzy unikają z nim zabaw w obawie, że coś im zabierze, lub robi krzywdę; ani tym, że niestety za swoje zachowania często musiał ponosić „regulaminowe kary” – negatywny znaczek na rączce, czy siadanie przy stoliczku, celem przemyślenia zachowania. Na twarzy chłopca zawsze gościł uśmiech, często jako złośliwy uśmieszek przed planowanym atakiem, a często jako wyraz satysfakcji z jego wykonania⁴⁹⁴.

Spośród grupy rówieśniczej, jak pokazały testy socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”, jedenaścioro dzieci nie lubi zapraszać Krystiana do zabawy (6 dziewczynek i 5 chłopców); dziewięścioro dzieci w żadnym wypadku nie zaprosiłoby chłopca na urodziny (4 dziewczynki, 5 chłopców) i czworo dzieci nigdy niczego by nie pożyczyli Krystianowi. Byli to chłopcy: Jakub g., Piotr Z., Karol S. i dziewczynka Zosia S. Krystian otrzymał tylko dwa wskazania pozytywne. Damian K. mógłby mu pożyczyć ulubioną zabawkę, natomiast Jakub K., poprosiłby go o pomoc, gdyby miał jakiś problem. Sam Krystian dokonał wyborów pozytywnych w stosunku do trzech chłopców. Damian K., Bartosz K. i Oliwier N., to chłopcy, których lubi zapraszać do zabawy, zaprosiłby ich na urodziny i poprosiłby o pomoc, gdyby miał jakiś problem. Dodatkowo Bartosz K. jest osobą, którą chłopiec poprosiłby o pomoc, gdyby miał jakiś

⁴⁹³ Arkusz spotkań indywidualnych z rodzicami, Dokumentacja pedagogiczna Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w roku szkolnym 2016/2017, grupa „Troskliwe Misie”.

⁴⁹⁴ Arkusz obserwacji dziecka 5, 6- letniego...

problem. Negatywnie Krystian postrzega Aleksandra P., to jego bowiem nie zaprosiłby na swoje urodziny i nigdy niczego by mu nie pożyczył⁴⁹⁵.

Testy projekcyjne w których uczestniczył Krystian pokazują, że chłopiec odbiera siebie jako zwierzę drapieżne. Jest bowiem *tygrysem*. Nie potrafił natomiast uzasadnić swojego wyboru. Zdaniem psychologa badającego dziecko, chłopiec jest świadomy swojej „mocy” i dlatego właśnie taki wybór. Życzeniowo Krystian chciałby być *kotem*, ponieważ, jak mówi: *koty drapią*. Według psychologa dziecięcego chłopiec chciałby być postrzegany jako zwierzątko, miłe przyjazne. Prawdopodobnie chłopcu brakuje czułych gestów, akceptacji, „głaskania”. Natomiast nieco niepokojące wydaje się uzasadnienie wyboru. Może ono świadczyć o tym, że pomimo chęci zmiany w zwierzę łagodniejsze, Krystian musi zachować „pazury”, tak jakby nieustannie musiał się bronić⁴⁹⁶. Z pewnością nie musi bronić się przed kolegami z grupy, ani z przedszkola, natomiast zdaniem psychologa badającego dziecko, chłopiec bardzo mocno jest związany ze swoim bratem i są to uczucia ambiwalentne.

W teście *Dokończ zdanie* w przypadku Krystiana aż cztery razy pojawia się postać brata i to w różnych odsłonach. Krystian najbardziej lubi, kiedy bawi się z nim jego brat. Chłopiec boi się, kiedy brat go bije. Nie lubi swojego brata. Czuje się bardzo szczęśliwy, kiedy brat przychodzi do jego pokoju, a ulubione zajęcie chłopca to *sprzątanie w pokoju brata*. Ta ostatnia odpowiedź może nieco niepokoić. Zazwyczaj dzieci nie są szczęśliwe, kiedy muszą sprzątać swój pokój, a co dopiero pokój brata. Jednak zadaniem psychologa dziecięcego pokój brata jest dla Krystiana miejscem „godnym czci” i nawet jeżeli starszy brat wykorzystuje w ten sposób chłopca (każąc mu sprzątać swój pokój), to samo wejście do niego jest dla Krystiana czymś bardzo wyjątkowym, dlatego nie odbiera tego, jako udręki, a jako nagrodę. Ulubioną zabawą chłopca jest bitwa na poduszki, a nieszczęśliwy czuje się, kiedy ugryzie go pszczoła⁴⁹⁷.

Zdaniem autorki niniejszych badań należy w tym miejscu opisać jeszcze jedno zdarzenie, w którym uczestniczyła wychowawczyni Krystiana. Daje ono bowiem pewne światło na priorytety panujące w rodzinie chłopca. Otóż pewnego słonecznego dnia podczas pobytu na podwórku, Krystian został „wywołany pod ogrodzenie” (budynek szkoły i przedszkola

⁴⁹⁵ Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci, aneks, s. 315.

⁴⁹⁶ Kwestionariusz testu Zwierzątko, aneks, s. 316.

⁴⁹⁷ Kwestionariusz testu Dokończ zdanie, aneks, s. 317.

sąsiadują ze sobą, plac zabaw przedszkola i boisko szkolne oddziela ogrodzenie) przez swojego brata. Wychowawczyni, która stała w pobliżu słyszała, o czym chłopcy rozmawiali. Umawiali się na popołudniowe gry na swoich tabletach. W tym momencie, wychowawczyni Krystiana zdecydowała się włączyć do rozmowy, proponując, by może po południu chłopcy skorzystali z pięknej pogody, wybrali się na spacer, albo pograli w piłkę. Na to Tomek, brat Krystiana zmierzył wychowawczynię „groźnym” wzrokiem i zupełnie nie hamując agresji odpowiedział: „No cóż, niektórzy nie mają tylu fajnych rzeczy, jakie my mamy. Trudno, nie nasza sprawa. My mamy, to z nich korzystamy i możemy robić, co chcemy. Pani nie ma, to niech pani sobie chodzi na głupie spacery”. Tu chłopiec pomachał młodszemu bratu i wbiegł do budynku szkoły. Ta sytuacja, zanalizowana w rozmowie z psychologiem dziecięcym i pedagogiem szkolnym, pokazuje, że w rodzinie chłopca najważniejsze są rzeczy materialne. Rodzina żyje w przekonaniu o swojej wyższości dzięki stanowi posiadania. Rodzice dużo pracują, zapewniając rodzinie życie na wysokim poziomie finansowym. Prawdopodobnie jednak zapomina się w tym wszystkim o potrzebach emocjonalnych dzieci. Drogie sprzęty elektroniczne są z kolei substytutem miłości i sposobem „uzyskania spokoju” przez rodziców po wielogodzinnej pracy. Dzieci są zajęte sobą, a rodzice mogą odpocząć, bądź też zająć swoim hobby. Nie ingerują natomiast w sposób spędzania czasu przez swoje pociechy.

Proponowane w ramach projektu badawczego zajęcia socjoterapeutyczne, początkowo nie były dla Krystiana atrakcyjne. Uczestniczył w nich niechętnie, był znużony, niezainteresowany, nie wykazywał żadnej aktywności, a kilkakrotnie zachęcony do jej podjęcia, wykonywał ją bez zaangażowania. Przełomowymi okazały się zajęcia z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych. Chłopiec „ukochał” trójkąt i bardzo chciał na nim grać. Stało się do dla prowadzącej zajęcia narzędziem motywującym chłopca. Właściwe zachowanie wobec rówieśników skutkowało możliwością gry na ulubionym instrumencie. Z czasem motywacja taka stała się zbędna, chłopiec zorientował się bowiem, że zajęcia są źródłem wielu sukcesów, że każdy ma na nich prawo wyboru, a wspólne działania i ich różnorodność pozwalają na znalezienie „czegoś dla siebie”. W czasie zajęć nigdy nie zdarzyło się chłopcu celowo wyrządzić krzywdy kolegom. Wprawdzie, kiedy prowadząca przychodziła na zajęcia, często musiała wysłuchać, co danego dnia zrobił Krystian, to jednak szybko uciniała temat, mówiąc, że teraz zaczynamy wszystko od nowa. Pracujemy nad tym, by było nam miło i przyjemnie

i byśmy wspólnie mogli dokonać nowych rzeczy. Krystian uwielbiał masażyki relaksacyjne. Relaksująca muzyka, delikatny dotyk i bliskość drugiej osoby sprawiały, że czuł się naprawdę dobrze, a w marcu 2017 roku, poziom jego agresywnych zachowań w stosunku do kolegów znacznie się obniżył⁴⁹⁸.

Studium indywidualnych przypadków wykonane na potrzeby niniejszej pracy, wyraźnie wskazuje, że zastosowanie wybranych form aktywności z dziedziny sztuki (muzyki, teatru, dramy, plastyki, tańca) na zajęciach socjoterapeutycznych pozwoliło na zmianę zachowania i integrację dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych z grupą rówieśniczą⁴⁹⁹. Wybrane elementy sztuki wplecione w oddziaływania socjoterapeutyczne, pokazały dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania, że są w stanie zmienić rzeczywistość i działać zgodnie z grupą. Aktywność artystyczna wpleciona w działania socjoterapeutyczne pozwoliła dzieciom również na odreagowanie emocji. Nauczyciel oraz grupa rówieśnicza dzięki umiejętnemu stosowaniu elementów wychowania estetycznego, otrzymali skuteczny środek na łagodzenie niepokojących objawów u wskazanych dzieci. Istotne z punktu realizowanej eksploracji stało się stwierdzenie wskazujące na potrzebę prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych w przedszkolu. Jednak aby tego typu oddziaływanie było silniejsze, należy wesprzeć je wybranymi (przez badacza lub samych uczestników zajęć) zróżnicowanymi formami aktywności artystycznej, dostosowując ich rodzaj do potrzeb indywidualnych dziecka. Efekty uzyskane w trakcie oddziaływań socjoterapeutycznych, wspartych działaniami w wybranych obszarach sztuki mogą być niestety tylko chwilowym „poprawieniem” funkcjonowania dziecka w grupie. Przed wychowankami okres wakacyjny, a po nim część badanej populacji rozpocznie naukę w szkole, a część spotka się w grupie przedszkolnej z nowymi kolegami. Dlatego właśnie autorka widzi konieczność prowadzenia zajęć w przedszkolu w kolejnych latach szkolnych, a także stałe monitorowanie postępów objętych oddziaływaniem indywidualnym dzieci w szkole oraz dalsze wspomaganie ich poprzez działania wolontariacie.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowany został autorski program socjoterapeutyczny wykorzystujący w sposób celowy wybrane obszary sztuki. W odczuciu autorki pracy powinien on stanowić wskazówkę dla osób zainteresowanych prowadzeniem socjoterapii w przedszkolu.

⁴⁹⁸ Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

⁴⁹⁹ Ibidem.

8.3 Autorski program socjoterapeutyczny wykorzystujący w sposób celowy wybrane obszary sztuki

Wiek przedszkolny to niepowtarzalny okres w rozwoju człowieka, w którym kształtują i utrwalają się jego umiejętności, kompetencje i nawyki. Niestety, współczesny świat i zmieniająca się rzeczywistość społeczna są dla dzieci trudne i nieprzyjazne. Pośpiech, stres, brak czasu dla dziecka, często ignorowanie jego potrzeb psychicznych, nadmiar mediów, powoduje, że coraz więcej dzieci przejawia problemy społeczno-emocjonalne. Życie stawia wiele wyzwań i już w przedszkolu dzieci muszą nauczyć się, jak sobie z nimi radzić. Tym bardziej, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego kładzie Duży nacisk na rozwijanie kompetencji, które znajdują odzwierciedlenie w poszczególnych jej obszarach.

Okres dzieciństwa cechuje ciekawość świata i szybkie tempo rozwoju. Jest to więc najlepszy okres na działania edukacyjne i terapeutyczne, które dostosowane do możliwości dziecka, mogą wspomagać i stymulować jego rozwój. Rolą dobrego nauczyciela z kolei jest poznanie wychowanków, z którymi pracuje, stworzenie odpowiedniego klimatu pracy w grupie, nacechowanego zrozumieniem i akceptacją a także, w razie potrzeby tworzenie dostosowanych do potrzeb dzieci programów terapeutycznych, które pozwolą na wspomaganie rozwoju wychowanków, eliminację ich lęków, a przede wszystkim pozwolą na integrację dzieci z zaburzeniami zachowania (nieśmiałość, nadpobudliwość) z grupą przedszkolną. Do takich właśnie programów należy prezentowany poniżej.

Program powstał na bazie dwóch innowacji pelagicznych realizowanych w ZSP Nr 1, Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w latach szkolnych. Pierwsza z nich, realizowana od roku szkolnego 2010/2011 do chwili obecnej (jako innowacja realizowana w latach 2010/2011 i 2011/2012; od roku szkolnego 2012/2013 funkcjonuje w placówce jako program autorski wchodzący w skład programów profilaktyczno-terapeutycznych ZSP Nr 1 w Strzyżowicach), nosi tytuł: *Wykorzystanie profilaktyki muzycznej oraz zastosowanie technik socjoterapeutycznych i elementów treningu twórczości w celu utrzymania i poprawy stanu psychofizycznego zdrowych odbiorców*, autorstwa Magdaleny Zrałek-Wolny. Kolejna innowacja,

dopuszczona do użytku na lata szkolne 2016/2017 oraz 2017/2018 nosi tytuł: *Wykorzystanie wybranych form sztuki w socjoterapii dziecka w przedszkolu*, tej samej autorki⁵⁰⁰.

Pozytywna ewaluacja wymienionych programów terapeutycznych, pozwoliła na wysnucie wniosku, iż socjoterapia wsparta odpowiednio dobranymi formami sztuki jest jedną z odpowiedzi na potrzeby dzieci w wieku przedszkolnym, stąd zdecydowano o utworzeniu systemu oddziaływań, który będzie skierowany do całej grupy przedszkolnej, z objęciem indywidualnym wsparciem dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu. Ponieważ specjaliści pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym podkreślają, iż nauczyciele często podejmują działania, do których nie są odpowiednio przygotowani i nie posiadają odpowiednich kwalifikacji; w tworzeniu programu brali udział: psycholog dziecięcy, pedagog szkolny, socjoterapeuta, logopeda i rehabilitant. Jest zatem programem skonsultowanym przez specjalistów. Jednak jego największą wartością jest fakt, iż wymienieni specjaliści byli czynnie zaangażowani nie tylko w tworzenie i konsultację, ale również w realizację programu. Ogromną wartością dodaną prezentowanych działań jest osoba superwizora, pracownika naukowego Uniwersytetu Śląskiego, który w spotkaniach z teamem terapeutycznym (co dwa, trzy miesiące – w sumie 4 spotkania w ciągu roku szkolnego) wspomagał i modelował pracę zespołu.

Prezentowany program powstał w oparciu o odpowiednie rozporządzenia ministerialne w zakresie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki⁵⁰¹. Wskazówki metodyczne dotyczące działań socjoterapeutycznych czerpano z literatury przedmiotu⁵⁰².

Program realizowany był trzy razy w tygodniu w grupach starszych (5, 6- latki). Zajęcia trwały od 30 do 45 minut zegarowych. Czas trwania zajęć uwarunkowany był stanem psychofizycznym wychowanków. W przypadku dużej aktywności realizowano działania kreatywne, ruchowe; w przypadku obniżenia formy psychofizycznej, skupiano się na działaniach

⁵⁰⁰ Treść obydwu programów zamieszczona w aneksie, program *Wykorzystanie profilaktyki muzycznej, wybranych technik socjoterapeutycznych oraz elementów treningu twórczości w celu utrzymania i poprawy stanu psychofizycznego zdrowych odbiorców*, aneks, s. 333., program *Wykorzystanie wybranych elementów sztuki w socjoterapii dziecka w przedszkolu*, aneks s.337.

⁵⁰¹ Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2011, nr 176, poz. 1051).

⁵⁰² Zob. K. Sawicka, *Socjoterapia...*, J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny...*

relaksacyjnych. Jako program terapeutyczny rozszerzający podstawę programową, zajęcia odbywały się w godzinach popołudniowych, ponieważ tylko wówczas mogła brać w nich udział cała grupa przedszkolna.

Dodatkowo, dzieci wyłonione podczas wstępnej obserwacji przez specjalistów, wychowawcę przedszkola, czy też posiadające orzeczenia lub opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej, uczestniczyły w spotkaniach indywidualnych ze specjalistami (w przypadku dzieci objętych tylko programem: raz w tygodniu po 30 minut psycholog, pedagog szkolny, w razie potrzeby logopeda i rehabilitant, w przypadku dzieci posiadających IPET: dwa razy w tygodniu psycholog, pedagog, logopeda i rehabilitant)⁵⁰³

Podczas włączania czynnika terapeutycznego z obudową działań w obszarze sztuki, posłużono się metodą *action research* z całym spektrum technik: obserwacją, dyskusją, stosowaniem metod aktywizujących oraz rejestracją działań⁵⁰⁴. Z punktu widzenia całego spektrum eksploracji, wybór metody badania w działaniu był najlepszym wyborem, zwłaszcza, że czynione w ramach zastosowanej procedury działania przyniosły zadowalające rezultaty i pozwoliły na potwierdzenie postawionej tezy.

Realizowany projekt socjoterapeutyczny zakładał, że w trakcie podejmowanych działań, jego uczestnicy będą zdobywali nową wiedzę i umiejętności, które pozwolą im na lepsze funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz budowanie poprawnych relacji interpersonalnych z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Wśród nich znalazły się:

- odreagowanie napięć psychofizycznych, pozbycie się nadmiaru energii i agresji poprzez działania twórcze, w tym szczególnie poprzez różnorodne formy sztuki;
- nauka relaksu i autorelaksu, „wyciszania” organizmu;
- zapoznanie się z różnymi formami aktywizacji artystycznej;
- ujawnianie i wzmacnianie zdolności twórczych oraz technik twórczego myślenia i rozwiązywania problemów;
- integracja i poprawa komunikacji w grupie;
- ujawnianie fantazji w kreowaniu siebie;
- umiejętność stosowania technik relaksacyjnych;

⁵⁰³ Szczegółowy wykaz pomocy indywidualnej został zamieszczony w podrozdziale 7.2 niniejszej rozprawy.

⁵⁰⁴ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2013, s. 185.

- posiadanie umiejętności panowania nad odruchami własnego ciała;
- przygotowanie do odpowiedniego planowania pracy, nauki i odpoczynku;
- zapobieganie zniechęceniu i nudzie.

Celem głównym programu był rozwój osobowości dziecka poprzez zastosowanie w procesie socjoterapii wybranych technik artystycznych z zakresu plastyki, muzyki, słowa i ruchu. **Do celów szczegółowych** zaś zaliczono: budzenie wrażliwości na wartości estetyczne w otoczeniu i kształcenie szacunku do wartości uniwersalnych, rozwijanie umiejętności współpracy w zespole, kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, wyzwalanie naturalnych instynktów kreacyjnych poprzez oddziaływanie na sferę uczuciowo – intelektualną, oddziaływanie na zmysły poprzez muzykę, ruch i słowo, swobodny i uporządkowany rytm, melodię mowy i śpiewu połączone z grą na instrumencie, wyrażanie emocji za pomocą różnych technik plastycznych, umożliwienie w trakcie wspólnych działań artystycznych ćwiczenia się w kontaktach społecznych. Wyszczególniono również, zgodnie z metodyką prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych⁵⁰⁵ zarówno cele terapeutyczne, rozwojowe, jak i edukacyjne, które wzajemnie przeplatają się z celami szczegółowymi i pozostają w zgodzie z celem głównym projektu.

Cele terapeutyczne:

- dostarczenie uczestnikom doświadczeń korekcyjnych,
- odreagowanie nagromadzonych napięć za pomocą różnych form aktywności artystycznej (techniki plastyczne, wspólne muzykowanie, ruch przy muzyce, taniec, zabawy parateatralne),
- uczenie się nowych zachowań oraz bezpiecznego i zdrowego ich wyrażania,
- kształtowanie klimatu bezpieczeństwa i zaufania do otaczających osób (rówieśników i osób dorosłych),
- dostrzeganie i spełnianie potrzeb własnych i drugiego człowieka.

⁵⁰⁵ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Wyd. Rubikon, Kraków 2007, s. 16.

Cele rozwojowe:

- zaspokojenie dziecięcych potrzeb: zabawy, potrzeby aktywności ruchowej i twórczości,
- budowanie atmosfery wsparcia w podejmowanych działaniach przez dorosłych i rówieśników,
- kształtowanie otwartości, szczerości oraz umiejętności współdziałania i współpracy,
- kształtowanie umiejętności „wychodzenia z inicjatywą” i nawiązywania przyjaźni.

Cele edukacyjne:

- uczenie się rozpoznawania emocji,
- kształcenie i doskonalenie umiejętności interpersonalnych,
- uczenie się pełnienia określonych ról społecznych.

Metody i formy stosowane w ramach programu czerpały zarówno technik socjoterapeutycznych, jak i tych, którymi posługują się nauczyciele przedszkolni w obrębie wychowania estetycznego w przedszkolu.

KONTRAKT – na pierwszych zajęciach prowadzący zawiera z uczestnikami kontrakt, w którym zawierają wszelkie zasady obowiązujące na zajęciach. Wszyscy uczestnicy zgadzają się na respektowanie zawartych norm i reguł. Warto podkreślić, iż zawieranie kontraktu, to także metoda stosowana przez nauczycieli przedszkola w wielu grupach przedszkolnych⁵⁰⁶.

KRAĞ – umożliwia wszystkim uczestnikom kontakt wzrokowy, sprzyja integracji, pozwala na nawiązywanie relacji emocjonalnych;

RUNDKA – pozwala na swobodne wypowiedzi uczestników, dzielenie się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami;

BURZA MÓZGÓW – aktywizuje grupę, wyzwala jej kreatywność i twórczy potencjał, nie odrzuca żadnego pomysłu na rozwiązanie określonego problemu, uczy samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów;

DYSKUSJA FOKUSOWA – czyli zogniskowana na problemie pozwala spojrzeć na problem z różnych punktów widzenia, uczy prowadzenia dialogu, wsłuchiwania się w racje

⁵⁰⁶ Analiza dokumentacji pedagogicznej, obserwacja zajęć, a także wizja sal przedszkolnych (kontrakty zazwyczaj powieszone są w formie graficznej na tablicach lub innym wyeksponowanym miejscu w sali przedszkolnej).

innych uczestników zajęć, doskonalili budowanie przemyślanych wypowiedzi, daje poczucie, że nie ma sytuacji bez wyjścia;

ŁAŃCUCH SKOJARZEŃ – pozwala na tworzenie wielu czasem bardzo odległych skojarzeń, mających na celu wspólne rozwiązanie problemu, integrację grupy, czasem wyciszenie, zrelaksowanie grupy;

Przykładowe zagadnienia realizowane na zajęciach:

1. Jaki jestem, jaka jest moja grupa?
2. Kim jestem, co lubię, co jest dla mnie ważne?
3. Co to znaczy dobry kolega, przyjaciel, czy jestem dobrym kolegą?
4. Dlaczego czasem czuję się źle, dlaczego mi smutno? Co mi pomaga, a co przeszkadza, by czuć się dobrze?
5. Co to jest przemoc, agresja. Jak sobie z nią poradzić?
6. Kiedy można powiedzieć „nie”? Nauka asertywności w przedszkolu.
7. Jak sobie radzić w trudnych sytuacjach?

Zaproponowana tematyka realizowana była na wielu zajęciach, a tematy służyły głównie rozważaniu w toku burz mózgów i dyskusji fokusowych.

RYSUNKI I PRACE PLASTYCZNE – pozwalają dzieciom w sposób niewerbalny wyrazić emocje, ich stosunek do otaczającego świata, pozwalają na zintegrowanie się we wspólnych działaniach twórczych; w ramach podjętych działań zastosowano następujące techniki plastyczne: malowanie rękami i stopami, malowanie za pomocą szklanych i gumowych kulek, tworzenie z masy papierowej, gliny i masy solnej, tworzenie prac metodą collage.

ZABAWY PARATEATRALNE, DRAMA – buduje empatię, umożliwia wczucie się w sytuację innej osoby, przełamuje nieśmiałość, bo czasem łatwiej powiedzieć coś za pomocą pacynki, czy kreowanej postaci, pozwala odreagować emocje; w trakcie zajęć wykorzystywano pacynki (na rękę i na paluszki), kukiełki, garderobę teatralną z różnorodnymi strojami (przebraniami).

ŚPIEW, WSPÓLNE MUZYKOWANIE, TANIEC – uczą wyrażania siebie poprzez muzykę, doskonalą poczucie uporządkowania, rytmu i harmonii rozumianego zarówno jako element dzieł muzycznych, ale również jako składową codziennego funkcjonowania, wzmagają poczucie konieczności przestrzegania norm społecznych, uczą współpracy w grupie, małym

zespole i parach; w ramach realizowanego projektu śpiewano piosenki z dziecięcego repertuaru, grano na instrumentach perkusyjnych niemethodycznych: bębenek, trójkąt, klawesyn, marakasy, talerze oraz melodycznych: dzwonkach melodycznych polifonicznych i chromatycznych; tańczono tańce integracyjne oraz zbiorowe i w parach.

ZABAWY I GRY – uczą przestrzegania norm społecznych, kształtują odporność emocjonalną, podnoszą energię grupy; Na każdych zajęciach wykorzystywano gry i zabawy zamieszczone w propozycjach wydawniczych Klausa W. Vopela⁵⁰⁷ oraz Marioli Jąder⁵⁰⁸, a także zabawy i ćwiczenia proponowane przez Elżbietę Dzionek i Małgorzatę Gmosińską⁵⁰⁹. Należą do nich między innymi: „Ślepiec”, „Jestem gwiazdą”, „Bezludna wyspa”, „Inne zastosowanie znanych przedmiotów”, „Razem można więcej”, „Najważniejsze jest dobre oparcie”, „Tworzymy własną bajkę”, „Studio dziwnych kroków”, „Studio dziwnych dźwięków”.

MASAŻYKI RELAKSACYJNE – połączenie przyjemnych doznań dotykowych z odpowiednio dobraną muzyką, relaksuje, wycisza.

Na zajęciach w ramach realizowanego projektu stosowano wszystkie formy organizacyjne, zgodne z metodyką wychowania przedszkolnego, to jest: pracę z całą grupą, pracę z małym zespołem (także w parach) i pracę indywidualną.

Autorka programu pragnie podkreślić, że podczas prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, należy przede wszystkim wystrzegać się rutyny, by zawsze móc odpowiednio zareagować na pojawiający się w grupie nagły problem. By jednak zajęcia miały charakter terapeutyczny, należy im nadać pewien schemat oddziaływania, który pozwoli dzieciom czuć się bezpiecznie, ale, co warte podkreślenia może być zmieniany w szczególnych wypadkach.

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie (poduszkach, pufkach).
3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz?
4. Zabawa lub gra podkreślająca siłę grupy, wspólnotę.
5. Wspólne rozwiązywanie problemu. Dyskusja fokusowa, burza mózgów, czy łańcuch skojarzeń.

⁵⁰⁷ K.W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Wyd. „Jedność”, Warszawa 2009, część I-IV.

⁵⁰⁸ M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2008.

⁵⁰⁹ E. Dzionek, M. Gmosińska, *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio – sześciolletnich*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004.

6. Wprowadzenie wybranej formy sztuki, podejmowanie wspólnych działań.
7. Zabawa ruchowa przy muzyce.
8. Masażyk relaksacyjny
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć.

Autorka niniejszego programu pragnie podkreślić, iż każdy nauczyciel przedszkolny w oparciu o opinie i sugestie specjalistów (psycholog, pedagog szkolny, czy socjoterapeuta) może dokonywać stosownych zmian w prezentowanym programie. Dla naszego teamu specjalistów taka kolejność działań wydała się optymalna. Był bowiem czas na podzielenie się emocjami przy rozpoczęciu zajęć (krąg i rundka wstępna), czas na „przepracowanie problemu” (dyskusja, burza mózgów, łańcuch skojarzeń), odreagowanie emocji (wspólne działania artystyczne) oraz wyciszenie (masażyk relaksacyjny) i podzielenie się emocjami po zajęciach (krąg i rundka na zakończenie).

Będąc jak najdalej od idei powielania gotowych wzorców i rozwiązań, autorka niniejszego projektu pragnie gorąco zachęcić do tworzenia własnych scenariuszy zajęć w oparciu o otrzymane podpowiedzi metodyczne. By ułatwić nauczycielom przedszkolnym samodzielne działania, autorka pragnie zaprezentować kilka wykorzystanych przez nią autorskich scenariuszy, które powinny pełnić jedynie rolę podpowiedzi, swoistego drogowskazu w poszukiwaniu własnych rozwiązań⁵¹⁰.

Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, po raz kolejny, że program powinien zostać stworzony we współpracy ze specjalistami, a przynajmniej pozytywnie zaopiniowany przez psychologa, socjoterapeutę, pedagoga szkolnego czy logopedę albo rehabilitanta. Należałoby również włączyć tych specjalistów w indywidualne oddziaływania terapeutyczne.

Kolejny podrozdział prezentowanej rozprawy ukazuje cały wachlarz odczuć oraz emocje towarzyszące wszystkim uczestnikom realizowanego w Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach programu socjoterapeutycznego.

⁵¹⁰ Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 346.

7.4 Klimat grupy i odczucia towarzyszące dzieciom objętym programem oraz wszystkim osobom w niego zaangażowanym

Zajęcia realizowane według zamieszczonego w poprzednim rozdziale programu socjoterapeutycznego trwały jeden rok szkolny. Należałoby podsumować prowadzone działania, sprawdzić, czy założone cele zostały zrealizowane, a proponowane zajęcia podobały się dzieciom i były odpowiedzią na ich oczekiwania. Proponowane zajęcia aktywizowały przede wszystkim sferę emocjonalno-społeczną dzieci i autorka po raz kolejny pragnie przypomnieć, iż istnieje wiele różnych emocji. Naukowcy wyróżniają emocje podstawowe (te, z którymi przychodzimy na świat) oraz emocje wtórne (które powstają ze skrzyżowania emocji podstawowych i tych, których uczymy się przez całe życie). Emocje podstawowe stanowią wytwór ewolucji, steruje nimi filogenetycznie najstarsza część mózgu – węchomózgowie, a należą do nich: strach, gniew, smutek, radość, wstręt a także lęk, ciekawość, akceptacja, zaskoczenie. Emocje podstawowe są na tyle charakterystyczne, że rozpoznaje je większość członków społeczeństwa. Ich ekspresji często towarzyszy charakterystyczna mimika czy gestykulacja⁵¹¹. Nieco więcej trudności pojawia się, gdy mamy mówić o emocjach wtórnych, a więc o całej gamie przeżyć, które są zindywidualizowane - objawiają się na różne sposoby, w odmiennych okolicznościach, a powodem ich powstawania mogą być rozmaite wydarzenia. Do emocji wtórnych zaliczamy zatem: wstyd, agresję, nienawiść, poczucie winy⁵¹². Umiejętność ekspresji emocji to wynik oddziaływań społecznych i kulturowych. Należy w takim razie zastanowić się, czy prowadzonym działaniom socjoterapeutycznym towarzyszyły pozytywne emocje ich uczestników oraz, czy wpłynęły one na inne spojrzenie i „lepszą” percepcję osób nieśmiałych i nadpobudliwych przez grupę przedszkolną. Od nauczyciela – wychowawcy grupy przedszkolnej oczekuje się, by stwarzał atmosferę sprzyjającą pracy uczniów, nacechowanego zaufaniem i spontanicznością oraz wzajemnym zrozumieniem wszystkich osób przebywających w grupie, a więc

⁵¹¹ J. Tomczyk, *Inteligencja emocjonalna. Jak panować nad uczuciami*, Wyd. Samosedno, Warszawa 2014, s. 43.

⁵¹² Ibidem.

wychowanków (między sobą) i nauczycielem (stosunki wychowankowie-nauczyciel)⁵¹³. W związku z tym należy również sprawdzić, czy po zastosowaniu zajęć socjoterapeutycznych poprawił się klimat badanych grup. Percepcji takich mogą dokonać wychowawcy przedszkolni.

W celu sprawdzenia odczuć dzieci objętych wsparciem indywidualnym, zastosowano nadrzędnie wywiadu z dzieckiem podczas którego uczestnicy programu objęci indywidualnym wsparciem opowiadali o swoich odczuciach, wskazywali pozytywne i negatywne ich zdaniem aspekty zajęć. W celu weryfikacji całej badanej społeczności przedszkolnej, przeprowadzono ponowne testy socjometryczne, by sprawdzić, jak zmieniła się w grupie sytuacja dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych. Wyżej wymienione badania prowadzone były od początku do połowy czerwca 2017 roku.

Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach⁵¹⁴ zawierał pięć pytań, które dawały odpowiedź na odczucia towarzyszące dzieciom podczas zajęć. Na pierwsze pytanie: Czy podobały Ci się zajęcia w których uczestniczyłeś, tylko Bartosz B. i Krystian J. odpowiedzieli *nie wiem*, natomiast dziewiątka dzieci objętych indywidualnym oddziaływaniem odpowiedziała twierdząco. Dla osób prowadzących i obserwujących zajęcia ważne były sugestie ich uczestników dotyczące ulubionych działań oraz tych, które nie wydawały się uczestnikom interesujące. Ponieważ, co starano się już wielokrotnie podnieść zarówno w części teoretycznej, jak i badawczej prezentowanej pracy, dzieci bardzo często reagują emocjonalnie, nieadekwatnie do bodźców. Niemniej jednak istotnym wydaje się fakt, że jeśli proponowane zajęcia podobają się dziecku, chce w nich uczestniczyć, ponieważ są dla niego źródłem dobrych doświadczeń. Dzieci 5, 6-letnie potrafią także określić, co podobało im się w proponowanych zajęciach i co ewentualnie chcieliby zmienić. Odpowiedzi na te pytania pokazują zamieszczone poniżej tabele.

⁵¹³ Zob. E. Petlak, J. Komora, *Nauczanie w pytaniach...*, s. 73.

⁵¹⁴ Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach socjoterapeutycznych, aneks, s. 326.

Zestawienie 7.

Co podobało się najbardziej na zajęciach badanym dzieciom

Dziecko	Odpowiedź dziecka
Jola S.	<i>Bardzo podobały mi się zabawy z pacynkami na paluszki. Każdy paluszek był inną postacią, to było bardzo zabawne. I bardzo lubiłam zabawy w teatr. Jola zapytana o to, co czuła podczas zabaw pacynkami, mówi: Było mi wesoło, czułam się dobrze. Po chwili dodaje jeszcze: I bardzo lubiłam grać piosenkę o języku, grałam wtedy na bębenku, nieźle mi szło i też czułam się dobrze. I jeszcze jak wspólnie dyskutowaliśmy i rozwiązywaliśmy problemy.</i>
Alan K.	Alan niespokojnie przestępując z nogi na nogę, pewnie udziela odpowiedzi: <i>Najbardziej to lubiłem tańczyć, a tańce z konikami to już zupełnie było super. I jeszcze lubiłem masażyki. Zapytany o towarzyszące emocje z uśmiechem odpowiada: radość, szczęście, zabawa. Chłopiec zwraca również uwagę na społeczności owy charakter zajęć, ponieważ mówi: I chłopcy często chcieli być koło mnie i dodaje z lekkim uśmiechem: a dziewczyny, to się o mnie czasem kłóciły.</i>
Julia P.	Dziewczynka bardzo długo się zastanawiała, po czym odpowiedziała: <i>nie wiem.</i> Dopytana dodaje: <i>Bardzo lubię rysować i malować.</i> Zapytana, czy proponowane zajęcia były dla niej radosne, czy smutne, powiedziała: <i>wesołe</i> , ale nie rozwinęła w żaden sposób swojej wypowiedzi.
Bartosz B.	<i>No, fajne były te zabawy z muzyką i masażyk i–</i> mówi chłopiec. Zapytany o towarzyszące uczucia dodaje: <i>było wesoło, miło.</i>
Karol D.	Chłopiec z uśmiechem i zadowoleniem widocznym na twarzy mówi: <i>Było bardzo fajnie, wszystkie zabawy były super, najbardziej mi się podobało jak graliśmy na dzwonkach. Mój był „G”. Byłem szefem grupy. To było fajne. Podobało mi się przebieranie w różne stroje teatralne. Fajne były też te gilgające masażyki. Zapytany, czy podczas zajęć czuł się szczęśliwy, kiwa głową i potwierdza słowami: bardzo.</i>
Krystian J.	<i>Lubiłem zabawy przy muzyce. Bieganie, podskoki. To było fajne. I przebieranie się w stroje. I wspólne wymyślanie co znaczą jakieś rzeczy, to było dobre, bo ja zawsze dużo wymyślałem. Zapytany, jak czuł się podczas proponowanych zajęć, chłopiec odpowiada: dobrze i nie dodaje nic więcej.</i>

Aleksander P.	Olek przez dłuższą chwilę tylko się uśmiecha jakby „zbierał się” w sobie, dopiero po jakimś czasie wykrzykuje: <i>Super, wszystko było super!</i> ” I w poczuciu wykonanej misji odbiega do zabawy. Nie chce już nic więcej powiedzieć.
Kamil G.	Kamil zastanawia się przez chwilę, a potem mówi: <i>Bardzo lubiłem tańczyć i grać na instrumentach, najbardziej na trójkącie. Bardzo mi się podobały przebieranki, bo byłem wtedy rycerzem.</i> Chłopiec zapytany o towarzyszące emocje odpowiada: <i>no, byłem wtedy wesoły i szczęśliwy.</i>
Julia F.	<i>Najbardziej to lubiłam, jak biegaliśmy i bawili się w kotki, a potem to jeszcze lubiłam dyrygować, bo to było takie fajne i wszyscy mówili, żebym ja dyrygowała i to było fajne . I jeszcze jak mogliśmy się przebierać. Wszyscy razem.</i> Zapytana o odczucia ponownie podkreśla: <i>było fajnie i czułam się dobrze.</i>
Karolina D.	Dziewczynka długo rozglądała się na boki, zanim w końcu udzieliła odpowiedzi: <i>dużo było fajnych rzeczy, dla mnie najlepsze były pompony. I bardzo podobało mi się malowanie palcami i malowanie stopami. Super była garderoba teatralna.</i> Zapytana o to, jak czuła się na zajęciach, od razu odpowiada: <i>dobrze, szczęśliwa.</i>
Hanna K.	Hania mocno gestykulując z uśmiechem opowiada: <i>uwielbiam plastykę, bardzo podobały mi się te zajęcia na których było malowanie i lepienie. Bardzo to lubię. Podobały mi się też tańce, zwłaszcza te z chustkami i pomponami. Bardzo ładnie to wyglądało. Lubiłam też masażyki, bo tak sympatycznie miziały. A poza tym zawsze można było powiedzieć, co nam się podobało, a co nie.</i> Zapytana o towarzyszące uczucia, mówi: <i>czułam się szczęśliwa i było mi na zajęciach bardzo dobrze.</i>

Źródło: badania własne, Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach socjoterapeutycznych, aneks, s. 326.

Jak wynika z zestawionych w tabeli odpowiedziach dzieci, każde z nich starało się znaleźć na zajęciach coś dla siebie. Wszystkie dzieci wskazały ulubione formy swojej działalności artystycznej. Czworo dzieci wskazało też masażyki relaksacyjne, które „fajnie gilgały” i „sympatycznie miziały”, a które były formą zrelaksowania grupy po zajęciach. Warto zwrócić uwagę, że wszystkim dzieciom w trakcie realizacji zajęć towarzyszyły pozytywne odczucia. Nawet jeśli dziecko nie było w stanie sprecyzować, czy podobały mu się zajęcia, to jednak potrafiło określić ulubione formy aktywności na zajęciach oraz swój nastrój na nich. Należy tutaj zwrócić uwagę, że dzieci wybierały formy aktywności muzycznej oraz zabawy

teatralne niezależnie od płci, to znaczy wśród ulubionych zajęć zarówno dziewczynek i chłopców pojawiały się elementy różnorodnej aktywności muzycznej, jak i teatralne „przebieranki”. Aktywność plastyczno-konstrukcyjną preferowały dziewczynki. Dwoje dzieci (Alan K. i Julia F.) zwróciło uwagę na społeczny charakter zajęć, a troje spośród badanych (Jola S., Hanna K., Krystian J.) jako czynnik, który sprawiał, że zajęcia były atrakcyjne, podało stosowanie metod aktywizujących w celu rozwiązywania problemów. Hania podkreśliła także element ewaluacji, w którym dzieci mogły wypowiedzieć się na temat zajęć w których uczestniczyły.

Zestawienie 8.

Co nie podobało się badanym dzieciom w zajęciach

Dziecko	Odpowiedź dziecka
Jola S.	<i>Czasami za długo trwały. Proszona o sprecyzowanie powtarza: no czasem trwały za długo, a ja chciałam już do mamy.</i>
Alan K.	<i>Chłopiec drapie się po głowie, chwilę zastanawia, a potem mówi: no, raczej nie było takiej rzeczy, wszystko mi się podobało.</i>
Julia P.	<i>Julia długo milczy, by w końcu ponownie udzielić odpowiedzi: nie wiem. Po chwili dodaje jednak: podobały mi się zajęcia.</i>
Bartosz B.	<i>Chłopiec z rękami w kieszeniach, nerwowo wierćąc nogą, mówi: no, nie lubię rysowania i malowania. To mi się nie podobało, no i nie bardzo lubię tej gry i instrumentów i jeszcze nie lubię się przebierać. Zapytany czy przez te formy aktywności nie czuł się dobrze, odpowiada: czułem się dobrze, ale ich nie lubię.</i>
Karol D.	<i>Wszystko mi się podobało, tylko były za krótkie.</i>
Krystian J.	<i>Wzrusza kilkakrotnie ramionami, by po chwili powiedzieć: nie wiem, było fajnie.</i>
Aleksander P.	<i>Olek nie udziela właściwie odpowiedzi na pytanie. Podskakując i biegając dookoła badacza skanduje: Było fajnie! Było fajnie!</i>
Kamil G.	<i>Chłopiec długo się zastanawia i dopiero po chwili mówi: Nie bardzo mi się podobało jak malowaliśmy, bo nie wiedziałem jak. Dopytywany o konkretne przykłady, milczy. Zapytany, czy było to dla niego źródłem złego samopoczucia na zajęciach odpowiada: tak.</i>
Julia F.	<i>Ja lubię wszystko – powiedziała Julia, – podobało mi się wszystko.</i>
Karolina D.	<i>Karolina przeskakuje z nogi na nogę, ale najwyraźniej intensywnie myśli, bo po chwili udziela odpowiedzi: nie ma takiej rzeczy.</i>
Hanna K.	<i>Hania z dużą powagą podchodzi do tematu. Nie podobało mi się – mówi dziewczynka, – jak chłopaki rozrabiali. Dobrze, że ciocia ich umie uspokoić, bo to bardzo przeszkadza. Człowiek się skupia, a oni przeszkadzają. Zapytana, czy zachowanie chłopców sprawiało, że czuła się na zajęciach źle, odpowiada po namyśle: nie, ale to mi przeszkadzało.</i>

Źródło: badania własne, kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach socjoterapeutycznych, aneks, s. 326.

Zestawione w tabeli dane pozwalają na wyciągnięcie wniosku, iż największym źródłem niezadowolenia są wśród chłopców formy aktywności plastyczno-konstrukcyjnej, (w przypadku Bartosza B. także teatralnej oraz gry na instrumentach), co potwierdza zauważoną w poprzedniej tabeli zależność, że to dziewczynki preferują działania plastyczno-konstrukcyjne. Źródłem niezadowolenia na zajęciach było również nieodpowiednie zachowanie uczestniczących w nich dzieci. Tylko jedno dziecko (Kamil G.) uznało, że niedogodności na zajęciach było dla niego powodem złego samopoczucia i złych emocji (smutku, złości).

Dzieci zapytane zostały także o to, co zmieniłyby na zajęciach, gdyby miały także możliwość. Tutaj wśród respondentów najczęściej zapadała cisza. Jedynie Karol powiedział: *Chciałbym, żeby trwały dłużej*, Krystian dorzucił: *Żeby trochę więcej biegać*, a Hania posumowała: *Może żeby były dłuższe i częstsze*. Ponieważ, jak wynika z przeprowadzonego wywiadu, zajęcia socjoterapeutyczne są dla dzieci źródłem pozytywnych doznań, zapytano je kogo chciałyby na takie zajęcia zaprosić. Dzieci chcą przecież swoje radości dzielić z bliskimi osobami. Przy wyborach poproszono o uzasadnienie odpowiedzi. Oto odpowiedzi dzieci wraz z ich uzasadnieniem:

- Jola S. – mamę, tatę, babcię, dziadka i Justynę (młodsza siostra), bo oni też lubią bawić się w teatr;
- Alan K. – mamę i tatę, bo chciałbym, żeby zobaczyli jak umiem tańczyć;
- Julia P. – mamę. Dziewczynka w żaden sposób nie uzasadnia jednak swojego wyboru,
- Bartosz B. – mamę, tatę i dziadka, bo na pewno by chcieli zobaczyć;
- Karol D. – Mateusza, bo spodobałaby mu się gra na dzwonkach;
- Krystian J. – mamę, tatę i Tomka, żeby zobaczyli jaki jestem szybki;
- Aleksander P.- mamę i tatę, bo by się ze mną bawili;
- Kamil G. – mamę, bo byłoby jej miło;
- Julia F. – mamę i tatę, bo mogliby ze mną pograć;
- Karolina D. – mamę, na pewno bardzo by się cieszyła;
- Hanna K. – mamę, tatę i dziadka, żeby zobaczyli jak pięknie i zgrabnie tańczę i jakie wspaniale robię prace plastyczne.

Osobami, które dzieci zaprosiłyby na zajęcia socjoterapeutyczne są członkowie rodziny – osoby najbliższe dziecku. Powodem zaproszenia na zajęcia byłyby przede wszystkim chęć

wspólnego spędzenia czasu na podejmowaniu wspólnej, lubianej przez dziecko formy aktywności (Juli F., Jola, Aleksander, Karol); chęcią sprawienia im przyjemności (Kamil G., Karolina D., Bartosz B.) oraz chęcią pochwalenia się przed bliskimi swoimi umiejętnościami (Hanna K., Alan K., Krystian J.). Tylko jedna z dziewczynek (Julia P.) nie umiała sprecyzować powodu dla którego chciałaby zaprosić mamę na zajęcia. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż Julia jakkolwiek poczyniła ogromne postępy, to wciąż jeszcze podświadomie czeka na wyręczenie, podpowiadanie i często nie ma swojego zdania, albo też trudno jej to zdanie wyrazić.

Obecny przy badaniu psycholog dziecięcy, uważa, że z całą stanowczością można stwierdzić, iż proponowane zajęcia są dla dzieci źródłem pozytywnych przeżyć i emocji. Jak wynika z analizy odpowiedzi dzieci, każde z nich znalazło na nich coś „dla siebie”, co pozwoliło im się otworzyć, zintegrować z grupą, czasem wyciszyć, a czasem pokazać swoją umiejętność, która do tej pory poprzez nieśmiałość i społeczne wycofanie dziecka była głęboko ukryta. Chęć zaproszenia na zajęcia osób najbliższych potwierdza, że są one dla dzieci atrakcyjną formą oddziaływań, czerpią z nich wiele przyjemności. Pedagog szkolny z kolei podkreśla, że świadczy to o znacznym rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka nabywanym w trakcie całej edukacji przedszkolnej a w szczególności podczas proponowanych zajęć.

Jak podkreślają zaangażowani w cały proces socjoterapeutyczny, pedagog szkolny i psycholog dziecięcy oraz obserwacje prowadzonych zajęć, dzieci objęte oddziaływaniem indywidualnym doskonale odnalazły się w proponowanych im zajęciach. Należałoby zatem sprawdzić jeszcze, czy program socjoterapeutyczny realizowany w grupach „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” i „Brygada RR” wpłynął na zmianę nastawienia grupy rówieśniczej do ich nadpobudliwych i nieśmiałych kolegów. Na te pytania odpowiedzą testy socjometryczne przeprowadzone w połowie czerwca 2017 roku.

„Gromadka Puchatka”. Uzyskane z badań socjometrycznych przeprowadzonych po realizacji zajęć socjoterapeutycznych wyniki pozwalają na stwierdzenie, że ogólna sytuacja w grupie nie uległa znaczącym zmianom, to znaczy, nadal można dostrzec w niej te same „gwiazdy socjometryczne”, do których należą: wśród dziewczynek Hania K., Marta K., Estera A., Zosia F.; wśród chłopców z kolei: Aleksander M, Jan D. Zauważalne są również „paczki” dokonujące pomiędzy sobą wyborów wzajemnych. Należą do nich grupy chłopców: pierwsza:

Jan D., Oliwier D., Bartosz B., Jakub K., druga: Jakub K1, Witold M. oraz Filip T. oraz grupa „mieszana”: Julia F., Kamil G. i Lena N. Należy jednak zauważyć, że dwie pierwsze grupy wyraźnie się otwarły, dokonując wskazań innych dzieci z grupy. Pozostała również w grupie „para” Miłosz K. i Aleksander M. Chłopcy w każdym ze wskazań pozytywnych, dokonują wzajemnych wyborów, często izolując od siebie pozostałą część grupy. Warto zwrócić uwagę, że zniknęła wyraźna w testach początkowych awersja Szymona P. i Filipa T. do Leny N. Chłopcy tym razem nie wskazywali już dziewczynki w wyborach negatywnych.

Należy jednak zwrócić uwagę na wybieranie przez rówieśników osób w poprzednich testach odrzucanych (Julia F., Kamil G.), ponieważ wskazują one na fakt, iż może nie doszło jeszcze do wielkich zmian w obrębie funkcjonowania grupy, to jednak część z badanych dzieci stara się już „wciągać” dzieci nadpobudliwe w swoje codzienne zabawy i uczą się radzenia sobie z takimi kolegami. W pytaniu nr 1 *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, Julia F. otrzymała 3 dodatkowe wskazania, a Kamil G. 2 dodatkowe wskazania w stosunku do testów początkowych. Natomiast w kolejnym pytaniu, gdzie dokonywano wskazań negatywnych: *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?* zarówno Julii jak i Kamilowi ubyło wskazań i w przypadku zarówno dziewczynki jak i chłopca pozostały tylko po 2 wskazania (początkowo odpowiednio 12 i 10 wskazań). Pytanie nr 3: *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, pokazuje, że Julia F. uzyskała 3 dodatkowe wskazania (od Kasi D., Hani K. oraz Marianny K.) i z 2 wskazań otrzymanych w testach początkowych, posiada obecnie 5 wskazań, natomiast Kamil G. z 1 wskazania otrzymanego początkowo, otrzymał 2 dodatkowe (od Jasia D. i Jakuba K.) i posiada 3 wskazania w tym wyborze. Kolejne pytanie: *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny*, zdaje się potwierdzać fakt, że grupa przestaje odrzucać Kamila i Julię. Dzieci zmniejszyły ilość otrzymanych wskazań negatywnych. Dziewczynka z 11 na 6, a chłopiec z 10 na 6. Julia F. została również zauważona, jako osoba, która może nieść pomoc. Uzyskała bowiem 2 dodatkowe wybory od Zofii F. oraz od Julii Sz. Nikt z badanej grupy nie pożyczyłby jednak nadal ani Julii ani Kamilowi swojej ulubionej zabawki (oprócz dokonywanych poprzednio i obecnie wyborów wzajemnych Kamila i Julii). Spadła natomiast ilość wskazań negatywnych w pytaniu nr 7: *Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?* Z otrzymanych pierwotnie 13 głosów, dziewczynce pozostało 7 wskazań, a chłopiec z 8 zatrzymał 6.

Uzyskane z badań socjometrycznych przeprowadzonych w czerwcu 2017 roku pozwalają na wyciągnięcie ostrożnych wniosków, że pod wpływem różnorodnych oddziaływań wychowawczych, w tym również oddziaływań socjoterapeutycznych, badana grupa przedszkolna otwiera się na dzieci nadpobudliwe, uczy się radzenia sobie z ich zachowaniem, co skutkuje faktem, że są postrzegane bardziej pozytywnie niż w testach początkowych. Warto zwrócić jeszcze uwagę na sytuację dzieci nieśmiałych w szeregach grupy „Gromadka Puchatka”. Tutaj Bartosz B. nadal funkcjonuje w swojej „paczce” (Jan D., Oliwier K., Jakub K.) jednak uzyskuje również dodatkowe wskazania od „otwartej” paczki (Jakub K1., Witold M. i Filip T.) oraz od Julii F., Kamila G. i Leny N. Pozwala to na stwierdzenie, że jakkolwiek zauważona w badaniach początkowych (listopad 2016) sytuacja chłopca nie była zła, gdyż nie był on przez grupę izolowany, warto zwrócić uwagę, że pod wpływem podejmowanych działań, stała się dla Bartosza B. jeszcze bardziej korzystna.

„Troskliwie Misie” W grupie za „gwiazdy socjometryczne” nadal uznać można Julię B. i Aleksandrę M. wśród dziewczynek, wśród chłopców zaś prym wiodą: Adam K., Karol S., Bartosz K. Dodatkowo dołączyła do nich objęta wsparciem indywidualnym Karolina D. W pytaniu nr 1- *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, najwięcej, bo po 6 wskazań otrzymali: Karol S., Adam K., Aleksandra M. O jedno wskazanie mniej przypadło Bartoszowi K., natomiast Hanna B. i Julia B. otrzymały po 4 głosy, podobnie jak Karolina D. (Aleksandra M., Julia B., Hania B., Ada M.). W pytaniu nr 3 – *Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, najwięcej wskazań zgromadził ponownie Adam K. (11 wskazań), za nim uplasowali się Damian K. z 6 wskazaniami, Aleksandra M., Karolina D. i Karol S. z 5 głosami oraz Jagoda D. i Julia B., które otrzymały po 4 wskazania. Pytanie dotyczące zwracania się o pomoc w przypadku problemu (pytanie nr 5), ponownie pokazuje, że badana grupa zna siebie oraz swoje możliwości. Najwięcej bowiem głosów podobnie jak w badaniu początkowym, otrzymały osoby doskonale radzące sobie ze sferą poznawczą, społeczno-emocjonalną, fizyczno-ruchową, bardzo pomysłowe i kreatywne. Należą do nich: Maciej Z. z 5 wskazaniami, Julia B. z 4 wskazaniami oraz Hanna B. i Adam K., którzy uzyskali po 3 głosy. W pytaniu dotyczącym obdarzania kolegów dużym zaufaniem – *Komu pożyczyłbyś ulubioną zabawkę?* (pytanie nr 6), ponownie wskazuje Aleksandrę M. (5 wskazań) i Adama K. (4 wskazania), jako osoby godne zaufania rówieśników. Co ciekawe wiele z dzieci uzyskało w tym pytaniu po dwa głosy. Można zatem stwierdzić, że grupa jest mocno ze sobą

zintegrowana, a dzieci ufają sobie wzajemnie. Zauważa się „paczkę” wśród trzech dziewczynek, które dokonują między sobą wyborów wzajemnych: Hanna B., Vanessa K. oraz Adrianna M. Do dziewczynek, co ciekawe dołączyła Aleksandra M. i Karolina D. Dostrzec można również kilka par: Jagoda D. – Alicja K., Zofia S. – Piotr Z Krystian J. – Damian K., Maciej Z. – Jakub K., oraz Julia B. – Maciej Z. i Julia B.- Oliwier N. Godne podkreślenia jest, iż zauważona w badaniach początkowych para: Karolina D.-Aleksandra M., wyraźnie się otwarła i stanowi teraz „paczkę” z Hanną B., Vanessą K. i Adrianną M. Julia B. nadal jest wybierana przez dziewczynki w ich wskazaniach, sama natomiast najczęściej w oddanych głosach pozytywnych wskazuje kolegów: Oliwiera N., Macieja Z. i Karola S.

Badania początkowe pozwoliły na wyszczególnienie „osób odrzucanych” w grupie. Byli to chłopcy: Aleksander P. i Krystian J. Badania końcowe pozwalają na stwierdzenie, iż o ile w przypadku Olka sytuacja ta uległa znacznej poprawie, o tyle w sytuacji Krystiana nie zmieniło się prawie nic (pojedyncze głosy „odjęte” we wskazaniach negatywnych. W pytaniu nr 1: Kogo najbardziej lubisz zapraszać do zabawy, Aleksander uzyskał cztery dodatkowe głosy od Bartosza K., Karola S., Julii B. i Karoliny D. W pytaniu *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?* (pytanie nr 2), Aleksander poprzednio otrzymał 13 wskazań, obecnie liczba ta spadła do 9; u Krystiana niestety pozostała na tym samym poziomie 11 wskazań. Pytanie nr 4, *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?*, po raz kolejny odrzuca chłopców, dając jednak Aleksandrowi o 4 głosy mniej (z 18 na 14 wskazań) a Krystianowi o 1 mniej (z 10 głosów negatywnych na 9). W kolejnym pytaniu *negatywnym Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?*, zarówno Aleksander, jak i Krystian pozostają ze swoimi wskazaniem (Olek 16, Krystian natomiast 4). Tak jak podkreślano wielokrotnie, obaj chłopcy przejawiali silne zachowania nadpobudliwe, często trudne do zaakceptowania przez grupę rówieśniczą. Rodzice Aleksandra podjęli jednak walkę o syna, skorzystali z pomocy PPPP i na podstawie Orzeczenia otrzymują fachową pomoc, co z pewnością wpływa pozytywnie na jego zachowanie i jego postrzeganie przez grupę rówieśniczą. Rodzice Krystiana natomiast nadal uważają, że wszystko jest w porządku, a zgłaszane przez wychowawcę problemy są wyolbrzymiane. Prowadzi do w konsekwencji do pogarszania zachowania chłopca (ponieważ normy zachowania są różne w przedszkolu i w domu) i utraty kolegów na gruncie przedszkolnym.

„Brygada RR”. Już na początku badań postrzegano grupę na najwyższym poziomie społecznym spośród badanych. Stan ten utrzymała do końca prowadzonych działań badawczych. W badaniu przeprowadzonym w czerwcu 2016 roku, w badanej grupie nadal widać wyraźny podział na „paczki”, grupy dzieci wzajemnie się wskazujących, do których należą: Tomasz D., Michał D., Marcel P.; Nadia S., Magda C., Weronika J., osoby te tworzą pewną społeczność, jednak nie jest ona zamknięta na wpływy z zewnątrz. Widoczne są też „pary” dokonujące pomiędzy sobą wyborów wzajemnych zarówno pomiędzy dziewczynkami, jak i chłopcami. Są to: Julia P.-Weronika J., Jola S.-Nadia S., Nadia S.-Magda C., Alan K.-Wiktor M., Martyna P.-Maja R. Jak wskazuje obserwacja grupy pary te nie są parami zamkniętymi i podczas zabaw, czy zajęć, chętnie dopuszczają do siebie kolejne osoby. Nie zmienił się w grupie fakt, iż osoby określone przez wychowawcę jako wycofane, uzyskują wskazania od swoich kolegów i są pozytywnie postrzegane, chętnie byłyby widziane na urodzinach i w zabawie. Są osobami grzecznymi, spokojnymi, niekonfliktowymi, dojrzała grupa jaką jest „Brygada RR” potrafi je dostrzec i docenić. Nawet Jola S. będąca na początku badań wyjątkiem, który pomimo, że uzyskiwał pozytywne wskazania i dzieci chciały ją zapraszać do zabawy, sama dziewczynka się izolowała, dokonując wyborów tylko w gronie dwóch koleżanek – Nadii S. i Magdy C. Sytuacja z czerwca 2016 wyraźnie wskazuje „otwarcie się” Joli, która dokonywane wybory poszerza o dziewczynki: Martynę P., Maję R., Weronikę J. i Julię P. oraz chłopców: Tomasza D. i Michała D. Podobnie wygląda sytuacja Julii P., która wyborów dokonuje pewniej i zyskuje kilka wyborów wzajemnych w gronie dziewczynek: Martyna P., Maja R., Magda C., Jola). Karol D. utrzymał pozycję „delikatnie” traktowanego przez rówieśników, ale tym razem sam na nią zasłużył i otrzymał minimalną liczbę wskazań negatywnych. W pytaniu nr 2 – *Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?*, Karol uzyskał 3 wskazania (poprzednio 6). Pytanie *Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny?* (pytanie nr 4), gdzie w badaniu początkowym chłopiec uzyskał aż 12 wskazań, teraz zanotowano zaledwie 7. W pytaniu *Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?*, Karol otrzymał 5 wskazań (poprzednio 8). W grupie nadal jest też wiele dzieci, które uznać można za „gwiazdy socjometryczne”. Należą do nich: Zofia M., Magda C., Martyna P. wśród dziewczynek, z kolei pośród chłopców: Tomasz D., Michał D., Kacper K. Wiele wskazań pozytywnych otrzymywał też Alan K., który po zakończonym projekcie badawczym zgromadziła ich jeszcze więcej. Pytanie nr 1 – *Z kim najbardziej lubisz się bawić?*, jako najlepszą

koleżankę do zabawy wskazało Magdę C. (8 wskazań), na kolejnym miejscu znaleźli się: Zofia M., Tomasz D., Alan K., Michał D. uzyskując po 7 wskazań. *Pytanie Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?* (pytanie nr 3), jako najchętniej przyjmowanych gości ukazuje Zofię M. i Magdę C., Alana K. (po 7 wskazań), potem Michała D., Kacpra K., Weronikę Joraz Tomasza D. z 4 wskazaniem. W pytaniu numer 5 – *Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?*, podobnie jak w badaniu początkowym, ujawnia się znajomość mocnych stron poszczególnych jej członków. O pomoc bowiem rówieśnicy poprosiliby te dzieci, które wyróżniają się wiedzą, sprawnością i pomysłowością w rozwiązywaniu problemów. Należą do nich Martyna P. (11 wskazań) oraz Nadia S., Mikołaj Ł., Kacper K., (po 7 wskazań) Wiktor M. (3 wskazania). W pytaniu *Komu pożyczyłbyś ulubioną zabawkę?*, najbardziej godnymi zaufania osobami w grupie okazały się dziewczynki Martyna P.(6 wskazań) i Zofia M. (5 wskazań) oraz Alan K. z trzema wskazaniem.

Przeprowadzone w grupie „Brygada RR” badania końcowe z wykorzystaniem testu socjometrycznego wskazuje, że w wyniku oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych, grupa przedszkolna jeszcze bardziej „wzmogła” działania włączające w stosunku do dzieci nieśmiałych, natomiast chłopiec nadpobudliwy sam zapracował sobie na zmianę swojej pozycji i chociaż wciąż jeszcze jest osobą, która otrzymuje znaczną ilość wskazań negatywnych, to jednak zupełnie inaczej się one rozkładają, a Karol chętniej jest zapraszany do zabaw i wspólnych działań z rówieśnikami. Fakt ten potwierdza również wychowawca grupy.

Przeprowadzona w czerwcu 2017 roku w grupach „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” oraz „Brygada RR” analiza socjometryczna pozwoliła na weryfikację zmiany stosunków interpersonalnych panujących w grupach. Należy zauważyć, że podobnie jak w badaniach diagnostycznych, przeprowadzanych w listopadzie 2016 roku, w znacznej mierze wyniki badań pokrywały się z obserwacjami pedagogicznymi wychowawców grup. Wyniki końcowych badań socjometrycznych oraz informacje uzyskane od wychowawców grup pozwolą na zaplanowanie dalszych działań mających na celu wspieranie dziecka. Można zatem ostrożnie stwierdzić, iż osiągnięty został cel metody Moreno, a więc poznanie prawidłowych czynników zmiany (w tym wypadku zajęcia socjoterapeutyczne wsparte wybranymi formami sztuki), dzięki której

osoba poddana socjoterapii będzie mogła wchodzić w satysfakcjonujące relacje społeczne i osiągać osobiste cele z zastosowaniem społecznie akceptowanych środków⁵¹⁵.

Bardzo ważne zdaniem autorki niniejszej rozprawy wydają się również opinie grupy rówieśniczej. Z dziećmi prowadzono na każdych zajęciach rozmowy na zasadzie „rundki”, w której każdy mógł zgłosić swoje uwagi, czy spostrzeżenia. Podzielić się swoimi doświadczeniami. Wiele z nich dotyczyło zmiany zachowania obserwowanych przez rówieśników u dzieci objętych indywidualnym oddziaływaniem. Autorka pozwoli sobie na przytoczenie wybranych odpowiedzi⁵¹⁶. Przedszkolacy zwracali szczególną uwagę na socjalizację dzieci nadpobudliwych, wyrażając to słowami „Julka dzisiaj była ze mną w grupie i wcale nie wydziwiała, nie krzyczała, była miła” (Kasia D. o Julii F.), „Olek tańczył ze mną. Trochę mnie szarpał, ale dałam sobie radę. On się cały czas uśmiecha i przez niego ja też się śmiałam” (Adrianna M. o Aleksandrze P.), „Kamil się sprawdza jako pierwszy (dotyczy tańca – przyp. autorki), zawsze wie, co robić i wtedy my się nie gubimy (Szymon P. o Kamile G.), „Karol to zawsze tak zagra, że już nikogo nie słysząc i jeszcze woła nas, żebyśmy nie spali, tylko grali. To fajne wiedzieć, że możemy coś robić razem i robić to najlepiej” (opinia Tomasza D. na temat Karola D. oraz gry na dzwonkach polifonicznych). „Nie ma u nas lepszej tancerki. Bardzo chciałabym umieć tak tańczyć z pomponami jak Karolina” (Hanna B. o umiejętnościach taneczno-ruchowych Karoliny D.), „Krystian dzisiaj nikogo nie uderzył. Ostatnio też nie” (Aleksandra M. i Zosia S. o zachowaniu Krystiana J. na zajęciach). Rówieśnicy dostrzegają również proces włączania się do grupy dzieci nieśmiałych „Alan dzisiaj szybko zdecydował się na instrument (wybór instrumentu perkusyjnego na którym chciał grać – przyp. autorki) i mogliśmy zaczynać” (Wiktor M. o Alanie K.), „Julia tak pięknie robiła tą łąkę, a kiedy usiadłyśmy obok to nam pomogła i nasza łąka była najpiękniejsza (Magda C. i Weronika J. o Julii P.), „Bartek nie miał dzisiaj takiej smutnej, skwaszonej miny i chyba dobrze się z nami bawił (Marta K. o ruchowej zabawie muzycznej i udziale w niej Bartosza B.), „Jola wymyśliła taką zabawę z pacynkami, że nie mogliśmy przestać. Ja byłam królową, a Marcel smokiem. Gonił

⁵¹⁵ A. Brzezińska, *Socjometria...*, s. 207.

⁵¹⁶ Badania własne, Materiał dźwiękowy utrwalony na dyktafonie w czasie trwania zajęć socjoterapeutycznych w okresie maj-czerwiec 2017 roku.

mnie” (Nadia S. o pomysłowości Joli S.), „Hania ulepiła takie piękne stworki, a potem nam je podarowała, nie spodziewałam się tego” (Julia Sz. i Bartosz B. o Hani K.).

Oprócz pozytywnych zmian obserwowanych w zachowaniu dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych, dzieci czerpią ogromną radość z proponowanych działań. Chętnie uczestniczą w zajęciach. Często widząc osobę prowadzącą zajęcia dopytują „A my dzisiaj mamy zajęcia?”. Odpowiedź twierdząca wywołuje spontaniczne okrzyki radości, odpowiedź odmowna głośny pomruk zawodu. Należy tutaj podkreślić, iż tak samo reagowały dzieci na widok pojawiającego się w sali przedszkolnej psychologa dziecięcego czy pedagoga szkolnego, którzy często byli obserwatorami zajęć i uczestniczyli w nich. Zarówno w przypadku psychologa dziecięcego, jak i pedagoga szkolnego można mówić o pełnym uczestnictwie w zajęciach. Należałoby zatem zapytać tych specjalistów o odczucia i emocje, jakie towarzyszyły im podczas realizacji programu⁵¹⁷.

Psycholog. Pani Tatiana – pochodząca z Ukrainy psycholog dziecięcy pracujący w zawodzie od 15 lat, w kraju rodzinnym wydała wiele pozycji książkowych skierowanych do najmłodszych odbiorców, między innymi: „Przygody Pina i Gwina” (opowieść o dwóch pingwinkach i sile przyjaźni), „Bocian czy kapusta?” (odpowiedź na pytanie skąd się biorą dzieci?), „Miłość w kopertach” (opowieść o polskim księdzu biskupie Szeptyckim, który w czasie II wojny światowej ratował polskie i ukraińskie dzieci), „Bajka o cudzie” (czyli jak z brzydkiej gąsienicy powstaje piękny motyl), „O rudym aniołku (opowieść o Bożym Narodzeniu i tolerancji)⁵¹⁸. W Polsce pracuje od 2014 roku. Badana podkreśla, że po raz pierwszy uczestniczyła w podobnym projekcie i jak sama mówi bardzo się bała, czy podoła, czy sprostą pokładanym w niej nadziejom. Ogromnym wsparciem, jak podkreśla okazały się comiesięczne spotkania teamu terapeutycznego, na których omawiane i doskonalone były podejmowane działania, a jeszcze większą pomocą okazały się spotkania z superwizorem, który jako osoba

⁵¹⁷ Wywiad przeprowadzony w formie swobodnej rozmowy ze specjalistami zaangażowanymi w realizację projektu badawczego w czerwcu 2017 roku.

⁵¹⁸ Tytuły przetłumaczyła sama autorka, teksty nie były tłumaczone na język polski, tytuły oryginalne: Таня Павлюк, *Пригоди Пин и Грина*, Львів, Монастир Редemptористів Видавництво „КнгоВир”, 2016; Таня Павлюк, *Бузько чи капуста*, Львів, Монастир Редemptористів Видавництво „Скриня”, 2012; Тамяня Павлюк, *Казка про диво*, , Львів, Монастир Редemptористів Видавництво „Скриня”, 2012; Таня Павлюк, *Ангел риздвяної зирки*, , Львів, Монастир Редemptористів Видавництво „Скриня”, 2012; Тамяня Павлюк, *Любов у конвертах*, Львів, Монастир Редemptористів Видавництво „Скриня”, 2012.

z zewnątrz, zupełnie niezaangażowana emocjonalnie mogła na pewne sprawy spojrzeć z dystansu i w odpowiedni sposób ukierunkować podejmowane działania. Badana odczuwała silne zaangażowanie, często uczestniczyła w zajęciach. Dużym wyzwaniem było dla niej uczestniczenie w testach projekcyjnych, jak i ich interpretacja. *Nie spodziewałam się nawet – mówi – jak wiele problemów noszą w sobie dzieci, jak trudno wyrazić im to werbalnie i jak doskonale radzą sobie przy użyciu projekcji. Można powiedzieć, że dzięki badaniom poznałam te dzieci jeszcze raz, na nowo. Zrozumiałam niektóre pobudki ich zachowania, czasem czułam się, jakbym była członkiem ich rodziny, bo dzięki testom projekcyjnym poznawaliśmy też sytuację rodzinną widzianą oczami wychowanka.* Tatiana przyznaje, że dużo trudniej przebiega praca indywidualna z dziećmi nieśmiałymi. *One swoje emocje, uczucia mają zamknięte głęboko w sobie. Jednak nie ma też większej radości dla psychologa, niż ta, kiedy dziecko się otwiera, zaczyna współpracować, poznajemy jego lęki i zahamowania i wiemy już jak mu pomóc, a w każdym razie jak ukierunkować proces terapeutyczny. Bo dzieci nieśmiałe nie wołają o pomoc tak jak dzieci nadpobudliwe, po których od razu widać, że coś jest nie w porządku.* Tatiana przyznaje, że bardzo mocno zaangażowała się w realizowany projekt i odcisnął na niej mocne piętno. Podkreśla, że sama praca w polskim przedszkolu różni się od pracy w placówkach ukraińskich. Na Ukrainie w miesiącach adaptacyjnych do przedszkola w każdej grupie przedszkolnej nauczyciela wspiera psycholog, który ma ułatwić adaptację dziecka do warunków przedszkolnych. To bardzo dobre rozwiązanie, ponieważ w czasie obserwacji grupy można zauważyć dzieci z problemami i od razu objąć je pomocą. W Polsce, nad czym ubolewa badana nie ma takiego wsparcia. *Cała diagnoza spoczywa na nauczycielu, który z całym szacunkiem dla wszystkich nauczycieli, nie posiada odpowiedniej wiedzy.* Pani Tatiana od początku swojej pracy w Polsce pracowała głównie z dziećmi z orzeczeniami i opiniami PPPP na podstawie IPET-ów, dlatego ucieszyła się, kiedy zaproponowano jej udział w projekcie badawczym. Wraz radością, pojawiły się jednak wspomniane wcześniej odczucia: obawy i strachu przed nowym. *Moim zadaniem była psychologiczna obserwacja dziecka i ewentualne kwalifikowanie go do oddziaływań indywidualnych. Miałam też wpływ z pozostałymi członkiniami zespołu terapeutycznego na tworzenie, a potem modyfikację programu socjoterapeutycznego. Włączałam się w oddziaływania terapeutyczne poprzez obserwację zachowań dzieci na zajęciach, ale także poprzez indywidualną pracę z dziećmi. Realizowałam zajęcia indywidualne z dziećmi*

wyszczególnionymi w trakcie badań do pracy indywidualnej. Wyniki uzyskane w testach projekcyjnych wskazywały mi drogę oddziaływań. I myślę, że zespolone działania całego teamu terapeutycznego przyniosły zamierzone skutki, a w każdym razie są one widoczne podczas obserwacji grupy. Zapytana o to, co uważa za najważniejsze w projekcie, mówi: *Dla mnie najważniejsze jest to, że projekt nie był zdarzeniem jednorazowym, ale nadal trwa. W kolejnym roku zaczniemy od początku i będziemy monitorować postępy dzieci, które od nas odejdą i rozpoczną naukę w szkole.* O wykorzystaniu sztuki w procesie socjoterapii wypowiada się Tatiana w następujący sposób: *Jest konieczna. Zbiorowe muzykowanie, czy tworzenie wspólnej pracy plastycznej ma niezwykle społeczny wymiar, uczy współpracy, pójścia na kompromis. Rozwija zdolności społeczne. W Polsce mówi się, że muzyka łagodzi obyczaje, ja rozszerzyłabym to zdanie na sztuka łagodzi obyczaje, bo właśnie tak jest.* Swoją pracę w zespole terapeutycznym podsumowuje: *Naprawdę było to ciekawe i nowe doświadczenie, które pokazało mi obszar mojej pracy, na który jeszcze do tej pory nie weszłam. Niezwykle cennym doświadczeniem były dla mnie spotkania z superwizorem, który w pewien sposób modulował nasze działania, pełnił funkcję doradczą i często ukierunkowywał podejmowane działania. Cieszę się, że zajęcia będą trwać także w kolejnym roku szkolnym i mam nadzieję, że podejmowane przez nasz team działania zostaną rozpropagowane, przekazane innym nauczycielom, pedagogom, psychologom i innym specjalistom w celu niesienia pomocy dzieciom z zaburzeniami zachowania w przedszkolach.*

Pedagog szkolny. Pani Magdalena, pedagog szkolny z ponad dwudziestoletnim stażem w pracy w szkole. Przyznaje, że problem zaburzeń zachowania jest coraz częściej pojawiającym się problemem w klasach szkolnych. I jak dodaje, nie zdawała sobie sprawy z tego, że może on być już tak widoczny i uciążliwy w grupie przedszkolnej. Uczestniczenie w projekcie, jak i obserwacja uczestników zajęć pozwoliła badanej na, jak sama określa, zweryfikowanie posiadanej wiedzy na temat zaburzeń zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym. Zrozumiała, że jeśli zajmiemy się tymi zaburzeniami i będziemy starać się je zminimalizować, dzieci lepiej zafunkcjonują w szkole, a zmiana placówki dydaktyczno-wychowawczej nie będzie dla nich doświadczeniem bolesnym. To zdaniem badanej bardzo ważne, dlatego z dużym zaangażowaniem podeszła do proponowanych działań. *Do moich zadań – mówi – należało opiniowanie programu, obserwacja proponowanych zajęć, jak i prowadzenie zajęć indywidualnych z dziećmi wymagającymi wsparcia indywidualnego. Było to doświadczenie nowe, ponieważ do tej pory*

moje kontakty z przedszkolem ograniczały się do pojedynczych obserwacji wybranych dzieci na życzenie wychowawców grup, kiedy zachodziła taka potrzeba. Teraz stawiałam przed całą grupą, widziałam dzieci, które „odstają” od grupy rówieśniczej i początkowo zastanawiałam się nawet, czy aby na pewno jestem odpowiednią osobą, ponieważ nigdy nie współpracowałam szerszym zakresie z przedszkolakami. Magdalena podkreśla, że jej obawy były stopniowo, acz systematycznie niwelowane poprzez comiesięczne spotkania zespołu terapeutycznego. Wszystkie – jak podkreśla badana – uczyłyśmy się czegoś nowego. Od siebie nawzajem. Wspierałyśmy się, ale też doskonaliłyśmy swój warsztat pracy i wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, ale także wykorzystania różnorodnych form sztuki w procesie socjoterapeutycznym. Badana przyznaje, że do tej pory nie brała udziału w podobnym projekcie, a przede wszystkim nie miała okazji wykorzystywać sztuki w procesie terapii. I to bardzo źle – twierdzi. – Obserwowane zajęcia uświadomiły mi, jak bardzo społeczny charakter mają podejmowane wspólnie działania artystyczne. Wiedziałam, że formy przekazu artystycznego są jedną z form „wyrzucania” emocji, nie zdawałam sobie jednak sprawy, że mogą w tak znaczący sposób pomóc dzieciom nadpobudliwym i nieśmiałym. Ogromnym zaskoczeniem dla badanej była też osoba superwizora. Po prostu się bałam – wyznaje szczerze – bałam się, że skrytykuje moją pracę, że udowodni mi niewiedzę w pewnych zakresach, a to byłaby dla mnie ogromna mentalna porażka. Okazało się jednak, że pan superwizor okazał się osobą niezwykle taktowną. Nie skupiał się na wytykaniu błędów, ale na wskazywaniu drogi, intensyfikacji oddziaływań w danych zakresach. Owszem, zdarzało się, że pewne działania uważał za źle zorganizowane, ale wówczas od razu podejmowane były działania naprawcze. Proponowany projekt był dla Magdaleny ogromnym przeżyciem, w którym pojawiał się cały szereg emocji. Od tych negatywnych począwszy, takich jak strach i obawa, a nawet lęk, poprzez ciekawość i akceptację, aż do uczucia zadowolenia z postępów dzieci, radości z możliwości uczestnictwa w projekcie i korzystania z fachowej pomocy superwizora i szczęścia z powodu samorozwoju.

Socjoterapeuta. Pani Małgorzata jest od 12 lat pracownikiem PPPP. Od czterech lat związana ze szkołami umową na prowadzenie socjoterapeutycznych zajęć indywidualnych z dziećmi posiadającymi orzeczenia i opinie PPPP. *Mój udział w realizowanym projekcie, to przede wszystkim służenie fachową wiedzą z zakresu socjoterapii, ale, co pragnę podkreślić przy okazji i ja mogłam się wiele nauczyć, zwłaszcza od zaangażowanego w projekt superwizora.*

Z postacią superwizora spotykałam się już w trakcie swojej pracy zawodowej. Nie spodziewałam się jednak, że może się angażować w projekt badawczy realizowany w przedszkolu. Pragnę także podkreślić nowatorskość realizowanego projektu, gdyż zazwyczaj są to oddziaływania skierowane do mniej liczebnych grup (12- 15 osób). Tutaj autorka projektu skierowała program do całej grupy przedszkolnej. Myślę, że wykorzystanie w całym procesie wybranych form sztuki (które są równocześnie, z definicji nawet, jednymi ze składowych oddziaływań socjoterapeutycznych) pozwoliło na przeprowadzenie tego zadania w sposób właściwy i miało wymierne, pozytywne skutki dla wszystkich jego uczestników. Obserwacja prowadzonych zajęć miała także ogromne znaczenie dla mnie, jako praktykującego socjoterapeuty. Obserwowane zajęcia zgodne były z ogólnymi wymogami zajęć terapeutycznych, stosowano technikę tak zwaną „rundki” oraz każdorazowo dokonywano ewaluacji zajęć, to jednak zawierały też wiele elementów, jak choćby elementy muzyczne, czy plastyczne, których sama nigdy nie stosowałam, a które, jak mogłam zaobserwować przynoszą pozytywne wyniki u osób objętych oddziaływaniem socjoterapeutycznym. Badana podkreśla również, że ogromne znaczenie dla wszystkich osób zaangażowanych w projekt badawczy miały comiesięczne spotkania teamu terapeutycznego. Dokonywano na nich omawiania zajęć i zachowania ich uczestników, a następnie w razie potrzeby modulowano działania, przekształcano je w taki sposób, by optymalnie pomóc dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym „wcielić się” w grupę przedszkolną. Zaangażowanie wszystkich biorących udział w projekcie badawczym osób, zaowocowało moim zdaniem dobrym programem socjoterapeutycznym, który może być wykorzystywany przez innych nauczycieli przedszkolnych, gdyż właśnie skierowany jest do całej grupy i nie wymaga żadnych innych, specjalnych wymogów. Wystarczy sala przedszkolna, mądry, świadomy nauczyciel i grupa specjalistów, która zintensyfikuje oddziaływania terapeutyczne oraz postać „z zewnątrz”, osoba superwizora, która potrafi na działania spojrzeć z dystansu i jeśli zajdzie taka potrzeba, modulować je.

Logopeda. Pani Martyna podyplomowe studia logopedyczne ukończyła 10 lat temu (wykształcenie kierunkowe: filologia angielska). Od tego czasu prowadzi zajęcia zarówno w szkole, jak i przedszkolu. Podkreśla, że z roku na rok przybywa dzieci z problemami logopedycznymi, a często nieumiejętność porozumiewania się z otoczeniem rodzi frustrację, złość, a czasem także wycofanie społeczne. Dlatego tak ważna jest specjalistyczna diagnoza logopedyczna. Martyna podkreśla, że pierwszą osobą, która dokonuje takiej diagnozy jest

nauczyciel przedszkolny, a dopiero potem weryfikacji dokonuje logopeda. W projekcie badawczym pani Martyna prowadziła przede wszystkim obserwacje ze szczególnym uwzględnieniem pozycji w grupie dzieci objętych indywidualnym wsparciem logopedycznym, jak również prowadzenie grupowych (w małych pięcioosobowych zespołach) lub indywidualnych (dla dzieci z orzeczeniami PPPP) zajęć logopedycznych. Badana twierdzi, że udział w proponowanym projekcie był dla niej nowym wyzwaniem. *Bardzo podobały mi się spotkania zespołu terapeutycznego. Wreszcie był czas, by spokojnie omówić każdy indywidualny przypadek, postępy i problemy dziecka. Zaplanować dalsze oddziaływania i formy wsparcia. Bez pośpiechu, z pochyleniem się nad każdym przypadkiem z osobna. To, co dla mnie bardzo istotne, to także możliwość wymiany poglądów i doświadczeń z psychologiem, pedagogiem i socjoterapeutą, których doświadczenia i wiedza bardzo wiele wносиły do mojej codziennej pracy. Nie do przecenienia była również postać superwizora, z którą spotkałam się po raz pierwszy w życiu zawodowym. W trakcie pierwszego spotkania czułam się onieśmielona i trochę zawstydzona, ale każde kolejne spotkania pokazały, że jest to osoba, która chce nam pomóc, a jego wskazówki służyły poprawie i doskonaleniu naszych oddziaływań.* Badana zapytana o sztukę wykorzystywaną w socjoterapii, odpowiada: *zawsze postrzegałam przedszkole jako miejsce pełne muzyki, plastyki i działań teatralnych. I pomimo, że teoretycznie wiem też o leczniczym i terapeutycznym oddziaływaniu sztuki, to chyba jednak nie do końca zdawałam sobie sprawę z możliwości wykorzystania jej w procesie socjoterapii. Można powiedzieć, że obserwacja zajęć „otworzyła mi oczy” na całe spektrum oddziaływań jakie niesie ze sobą sztuka, bo jest to z jednej strony element bardzo bliski działaniom dzieci w przedszkolu, a z drugiej taka forma wypowiedzi, która pomaga odreagować emocje.*

Rehabilitant. Pani Maria, zatrudniona w przedszkolu od października 2016 roku w celu prowadzenia indywidualnych zajęć rehabilitacyjnych dla dzieci posiadających orzeczenia i opinie PPPP. Badana nie uczestniczyła regularnie w spotkaniach zespołu terapeutycznego, natomiast kilkakrotnie obserwowała prowadzone zajęcia i dzieliła się swoimi spostrzeżeniami z osobą prowadzącą. Maria pragnie podkreślić, że ma szczęście pracować w jednostce, która jest doskonale wyposażona w różnorodne kształtki rehabilitacyjne, podstawki do stymulacji sensorycznej, różnorodne mobilne tory przeszkód, a nawet w profesjonalną zjeżdżalnię rolkową. Zdaje sobie sprawę, że część tego sprzętu to dary przekazane w ramach projektu

dofinansowanego z EFS „Słoneczne przedszkola”, ale dużą część systematycznie uzupełnia dbający o rozwój fizyczny podopiecznych, dyrektor placówki. Badana uważa, że proponowane zajęcia są *trafioną odpowiedzią na problemy współczesnych dzieci. Uczą je bowiem akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka. A dziecku zagubionemu, czy „problematycznemu” pozwalają na włączenie się w działania grupy, co potem przenosi się na inne formacje społeczne.* Pani Maria podkreśla, że *wykorzystanie różnych form sztuki na zajęciach, w tym także form ruchowych (taniec, ruch przy muzyce) rozwija koordynację dziecka, wspomaga jego rozwój fizyczny i doskonali postawę.* Badana była „głosem doradczym”, kiedy chodziło o zbyt mocne lub zbyt słabe napięcie mięśniowe i kierunki oddziaływań w stosunku do dzieci z takimi zaburzeniami. Dwa razy w tygodniu prowadziła zajęcia dla dzieci z orzeczeniami PPPP, ale objęła oddziaływaniem również dzieci z zaobserwowanymi dysfunkcjami ruchowymi.

Opinie specjalistów pozwalają na wysnucie wniosku, iż zaproponowany projekt badawczy był dla nich szansą na pogrześzenie wiedzy, zdobywanie doświadczeń zawodowych oraz otwarcie się na nowe pomysły. Team terapeutyczny dostrzegł również potencjał w proponowanych zajęciach, gdyż jego zdaniem są one jedną z odpowiedzi na potrzeby dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych w przedszkolu oraz całej grupy rówieśniczej. Wszyscy zaangażowani w projekt specjaliści jednogłośnie podnoszą obecność superwizora jako poszastać niezbędną w prowadzeniu tego typu działań, gdyż jako osoba z zewnątrz ma do podejmowanych działań dystans i ponieważ nie jest osobą zaangażowaną emocjonalnie w prowadzony projekt, może go obiektywnie oceniać.

W prowadzonej ewaluacji nie można pominąć wychowawców grup, w których odbywały się zajęcia socjoterapeutyczne wsparte działaniami w obszarze sztuki. Nauczyciele ci na bieżąco obserwowali postępy wychowanków, często uczestniczyli w proponowanych zajęciach oraz obserwowali zmiany zachodzące w powierzonych im opiece grupach przedszkolnych. Dlatego właśnie, przeprowadzono z nauczycielami przedszkola zaangażowanymi w realizowany projekt rozmowę⁵¹⁹. Wychowawców poproszono o krótką ocenę zajęć, określenie, czy mają one wpływ na ich uczestników oraz zastanowienie się, czy obserwowane zajęcia miały wpływ na dalszą pracę respondentów.

⁵¹⁹ Wywiad w formie rozmowy przeprowadzony z wychowawcami grup „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” i „Brygada RR” w czerwcu 2017 roku.

Wychowawca „Gromadki Puchatka” – pani Kornelia. Nauczyciel z 5 letnim stażem pracy w zawodzie, ukończony kierunek studiów: Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne, studia podyplomowe w zakresie Terapii Pedagogicznej. Pani Barbara, wychowawca grupy „Troskliwe Misie”, tytuł magistra uzyskała na kierunku Socjologia, a potem ukończyła studia podyplomowe z zakresu wychowania przedszkolnego, staż pracy zawodowej 7 lat oraz pani Karolina, wychowawczyni „Brygady RR” – nauczyciel z 4-letnim stażem pracy, studia magisterskie ukończone na kierunku Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, następnie studia podyplomowe z zakresu wychowania przedszkolnego oraz terapii pedagogicznej; o obserwowanych zajęciach wypowiadają się następująco: *Proponowane zajęcia są bardzo ciekawie prowadzone. Dzieci uczestniczą w nich z wielkim zainteresowaniem. Dobór tematyki wynika z potrzeb, sytuacji i zainteresowań dzieci. Zajęcia przynoszą pozytywne efekty. Ich cykliczność wpływa na pozytywne zmiany w zachowaniu dzieci. (Kornelia); Proponowane zajęcia miały bardzo pozytywny wpływ na grupę, pomogły one, bowiem zarówno w wyciszeniu dzieci nadmiernie agresywnych, jak i zaktywizowały dzieci nieśmiałe, grupa stała się bardziej zintegrowana. (Karolina); Zajęcia oceniam bardzo pozytywnie. Dzieci brały czynny udział w proponowanych ćwiczeniach. Formy zadaniowe przeplatane były z zabawami ruchowymi, co w znacznym stopniu wzmacniało aktywność i zaangażowanie przedszkolaków. Duże znaczenie miały rozmowy oraz pytania kierowane do dzieci (szczególnie nadruchośliwych i nieśmiałych). Dzieci te skupiały długo uwagę, słuchały prowadzącej z zaciekawieniem oraz próbowały udzielać wraz z innymi dziećmi odpowiedzi na pytania. Nie komentowały odpowiedzi innych dzieci, co też jest w moim odczuciu ogromnym osiągnięciem na gruncie grupy przedszkolnej. Po przeprowadzonych zajęciach dzieci pytały kiedy będą następne, co jest niewątpliwie miernikiem ich jakości.*

Na pytanie, czy badani nauczyciele dostrzegają zmiany w zachowaniu swoich podopiecznych po realizowanych zajęciach, pierwsza udziela odpowiedzi pani Barbara, mówiąc: *Można stwierdzić, iż grupa w wyniku przeprowadzonych działań grupa wykazuje się większą akceptacją w stosunku do dzieci nieśmiałych (zapraszają się nawzajem do zabawy, więcej ze sobą rozmawiają) . Jeżeli chodzi o dzieci nadpobudliwe ruchowo bardziej angażują się w życie grupy i uczestniczą aktywnie w różnych formach pracy i zabawy. Element pochwały i nagrody stosowany na zajęciach również przyczynił się do zmian wywołanych tymi czynnikami. Dzieci*

bardzo ruchliwe stały się mniej pobudzone i wydają się skupiać częściej uwagę na danej sytuacji jak i na rozmówcy, pani Karolina dodaje: Dzieci stały się bardziej wrażliwe na piękno otaczającego świata oraz stały się bardziej aktywne, otwarte, kreatywne, chętniej się wypowiadają w trakcie zajęć. Zauważyłam, że u niektórych dzieci poprawiła się koncentracja uwagi i zapamiętywanie, a pani Kornelia potwierdza słowami: Dzieci uczestniczące w zajęciach, biorące aktywny udział – częsty, cykliczny, poprawiły swoje zachowanie. Panują częściowo nad ekspresją emocjonalną. Grupa jest zgrana. Potrafi działać – współdziałać ze sobą, pomagać sobie w dążeniu do celu. Zanikają zachowania agresywne – są mniej widoczne i rzadziej się zdarzają. Nieśmiałość jest przełamywana wśród rówieśników – dzieci częściej się wypowiadają i lubią się bawić z rówieśnikami.

Trzecie pytanie, zadane wychowawcom, bardzo istotne z punktu widzenia autorki niniejszej publikacji dotyczyło sfery osobistej nauczycieli oraz ich samodoskonalenia. Zapytano ich bowiem, w jaki sposób projekt badawczy wpłynął na ich pracę. Tym razem pierwsza zabrała głos pani Kornelia: *Przeprowadzone zajęcia są dla mnie inspiracją do dalszej pracy. Ze względu na rodzaj i różnorodność stosowanych metod i form na zajęciach z elementami sztuki jestem w stanie wykorzystać je w mojej pracy. Podjęłam „bliższą” współpracę z autorką projektu i wraz z nią i panią Karoliną opracowujemy na kolejny rok szkolny terapeutyczną innowację pedagogiczną wspierającą wszechstronny rozwój dziecka, pani Karolina potwierdziła, dodając: W mojej pracy zaczęłam częściej wykorzystywać elementy sztuki, ponieważ tego typu zajęcia, jak miałam okazję zaobserwować, podnoszą ogólną sprawność ruchową, zaspokajają potrzebę ruchu, dzieci chętniej podporządkowują się zasadom i regułom oraz łagodzą kompleksy i nieśmiałość. Pani Barbara podkreśla, że czerpie z zajęć „pełnymi garściami”. Jak sama mówi: Obserwuję techniki pracy z dziećmi i staram się powielać je na moich zajęciach, bo wiem już, że przynoszą pozytywne rezultaty. Najchętniej sięgam po formy muzyczne. By móc szerzej stosować muzykę na zajęciach i wiedzieć, jak fachowo to robić, podjęłam studia podyplomowe z zakresu Rytmiki.*

Wypowiedzi nauczycieli przedszkola pozwalają nam na wyciągnięcie wniosku, że współuczestniczenie w proponowanych działaniach na zasadzie obserwatora dało wychowawcom objętych programem grup możliwość podobnie, jak w przypadku specjalistów, zdobywania i poszerzania wiedzy oraz wzbogacanie praktyki pedagogicznej o pewne „gotowe

wzorze” rozwiązań sytuacji konfliktowych, czy trudnych w grupie. Z pewnością badani nauczyciele częściej też będą wykorzystywać różnorodne formy sztuki na prowadzonych przez siebie zajęciach. Godny uwagi pozostaje również fakt, iż nauczyciele wzmocnieni efektywnością obserwowanych zajęć, podejmują próby samodzielnego tworzenia programów terapeutycznych oraz doksztalcają się, by nieść dzieciom jak najbardziej fachową pomoc.

Warto w tym miejscu prezentowanej rozprawy oddać głos rodzicom dzieci uczęszczającym na zajęcia socjoterapeutyczne, gdyż stanowili oni również społeczność przedszkolną, zaangażowaną w proces terapeutyczny. Ponieważ wykorzystanie sztuki w procesie terapii, także socjoterapii jest bardzo ważne z punktu widzenia problemu badawczego niniejszej rozprawy, skierowano do rodziców pytanie, czy wykorzystanie sztuki w procesie terapii wydaje się im słuszne. Tutaj, bez żadnych rozbieżności, 100% ankietowanych zaznaczyła odpowiedź: *tak*. Natomiast niewielu rodziców uzasadniło swoją odpowiedź. Autorka pozwoli sobie na zacytowanie niektórych z nich: *uwrażliwia; pomaga dzieciom prawidłowo się rozwijać, zarówno psychicznie, jak i fizycznie; dzieci z zaburzeniami mają wówczas większą możliwość rozwoju; dzieci mogą w różny sposób odreagować emocje, mogą również odnieść sukces wpływający na ich poczucie wartości; pozwalają rozwijać wyobraźnię i integrują dzieci; pomaga w rozwoju, stresie, trudnych sytuacjach; pomaga kształtować wyobraźnię, ćwiczy cierpliwość*. Przytoczone zdania rodziców pozwalają na wyciągnięcie wniosku, iż rodzice są świadomi terapeutycznej roli sztuki i rozumieją jej zastosowanie w procesie terapii. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że media inne publikatory masowego przekazu opisują wartość terapeutyczną sztuki, zachęcają do udziału w różnych wydarzeniach kulturalnych o charakterze popularyzatorskim i terapeutycznym. Kierują ofertę muzykoterapeutyczną, bajkoterapeutyczną, arteterapeutyczną do dzieci i ich rodziców. Ankietowani rodzice życzeniowo chcieliby również, by zajęcia kontynuowane były w szkole, kiedy ich dzieci rozpoczną w niej edukację. Tutaj prawie wszyscy respondenci zaznaczyli odpowiedź twierdzącą (121 osób, co stanowi 93,8%), pozostałe 8 osób zaznaczyło odpowiedź: *nie mam zdania*. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, poproszono ankietowanych o uzasadnienie odpowiedzi. Autorka niniejszej rozprawy po raz kolejny pozwoli sobie zacytować niektóre z odpowiedzi rodziców: *ponieważ dzieciom pomagają te zajęcia; bo jeżeli dziecko ma zaburzenia, to trzeba je nadal obserwować, a terapię kontynuować; ponieważ zajęcia mogą być pomocne w radzeniu sobie ze stresem szkolnym*

i kształtowaniu wyobraźni; kontynuowanie zajęć, które przynoszą widoczne rezultaty jest ważne; jest to naturalny dalszy ciąg terapii; zajęcia te wpływają również na rozwój zainteresowań dzieci; dziecko w szkole nadal potrzebuje pomocy; ponieważ wpływa to pozytywnie na rozwój dziecka, dziecko ma pozytywne odczucia, rozwija się; konieczne, by nie zaniedbywać pracy przedszkolnej. Zgłoszone przez rodziców sugestie prowadzenia zajęć w szkole potwierdzają ich świadomość w zakresie konieczności kontynuowania terapii i wiedzy, że terapia przerwana u progu szkoły może zniweczyć wszystkie pozytywne efekty, które udało się osiągnąć w przedszkolu. Ankietowani bardzo pozytywnie postrzegają sztukę jako środek terapii dziecka i życzyliby sobie, by prowadzone zajęcia terapeutyczne nie zakończyły się wraz z zakończeniem przez ich dziecko edukacji przedszkolnej, ale były kontynuowane na kolejnym szczeblu edukacyjnym. Potwierdza to zauważone w literaturze przesłanki, że współcześni rodzice, to grupa świadoma i choć nie zawsze rozumiejąca oddziaływania pedagogiczne, to jednak doceniająca je.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań weryfikacyjnych pozwalają na stwierdzenie, że zastosowanie wybranych form aktywności z dziedziny sztuki (muzyki, teatru, dramy, plastyki, tańca) na zajęciach socjoterapeutycznych wpłynęło na zmianę zachowania i integrację dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych z grupą rówieśniczą⁵²⁰. Zajęcia pokazały wychowankom, że są w stanie zmienić rzeczywistość i współdziałać z grupą. Aktywność artystyczna wpleciona w działania socjoterapeutyczne umożliwiła dzieciom odreagowanie nagromadzonych emocji. Nauczyciel oraz grupa rówieśnicza dzięki umiejętnemu stosowaniu elementów wychowania estetycznego, otrzymali skuteczny środek na łagodzenie niepokojących objawów u wskazanych podopiecznych. Istotne z punktu realizowanej eksploracji stało się stwierdzenie wskazujące na potrzebę prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych w przedszkolu, co podkreślali zarówno badani specjaliści, nauczyciele, jak i rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola. Jednak aby tego typu oddziaływanie było silniejsze, należy wesprzeć je wybranymi (przez badacza lub samych uczestników zajęć) zróżnicowanymi formami aktywności artystycznej, dostosowując ich rodzaj do potrzeb indywidualnych dzieci.

Obserwowane podczas realizacji projektu badawczego przemiany zachodziły nie tylko w uczestniczących w terapii przedszkolakach, ale również w całym zespole terapeutycznym.

⁵²⁰ Arkusz obserwacyjny zajęć socjoterapeutycznych, aneks, s. 329.

Skrupulatna obserwacja i rejestracja zajęć, pozwoliła na bezpośredni monitoring zachowania wychowanków oraz wymianę spostrzeżeń zaobserwowanych zjawisk. Team terapeutyczny⁵²¹ miał możliwość analizowania swoich działań i modelowania ich w taki sposób, aby jak najlepiej służyły dzieciom objętym programem. Warto dodać, iż spotkania zespołu często były dla jego członków źródłem autorefleksji oraz wzbogacenia posiadanej wiedzy i umiejętności praktycznych. Reakcje dzieci, ich zaangażowanie i motywacja, stawały się drogowskazem dla specjalistów i wychowawcy. Można stwierdzić, iż prowadzone zajęcia były doskonałą „lekcją pogładową” dla nauczyciela, pedagoga, psychologa i socjoterapeuty – inspiracją, która pozwoliła im lepiej zrozumieć sens realizowanej praktyki. Jednocześnie umożliwiła poznanie czynników, które miały wpływ na zainicjowany proces terapeutyczno-wychowawczy, a tym samym na modyfikację podejmowanych działań w stosunku do dzieci z dysfunkcją i całej grupy⁵²².

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż często pracując w zespole terapeutyczno-wychowawczym, poszczególni jego członkowie „przyzwyczaili się” do stosowanych przez koleżanki sposobów pracy (działania nacechowane rutyną) – akceptując je, bez oceny ich skuteczności. Chcąc uniknąć takiej sytuacji, na spotkaniach teamu obecny był specjalista z zewnątrz – pracownik naukowy⁵²³. Dla badaczy bowiem niezwykle istotna była ocena podejmowanych działań przez osoby nie uczestniczącą w projekcie, nie mającą do niej stosunku emocjonalnego, ale posiadającą ugruntowaną wiedzę na ten temat. Uwzględniona w projekcie *superwizja* pozwoliła na zminimalizowanie subiektywizmu przypisywanemu metodzie badania w działaniu. Umożliwiła również, by aktywni praktycy środowiska przedszkolnego stali się refleksyjnymi badaczami. Można zatem stwierdzić, iż obecność bogatej w wiedzę osoby z zewnątrz pozwalała spojrzeć na pracę badaczy/praktyków z szerszej perspektywy, a tym samym zwrócić uwagę na zjawiska, które do tej pory wydawały się oczywiste. Możliwość konsultacji i dyskusji z superwizorem wpłynęła na rozwój wewnętrzny i samodoskonalenie zespołu.

⁵²¹ Zespół terapeutyczny (Team) w składzie: wychowawca, pedagog szkolny, psycholog dziecięcy oraz socjoterapeuta spotykali się raz w miesiącu na zebraniu, na którym w oparciu o zgromadzony materiał badawczy omawiali postępy wychowanków.

⁵²² Rejestracja zadań odbywała się poprzez uzupełnianie arkuszy obserwacyjnych, których dokonywali psycholog, pedagog i socjoterapeuta oraz poprzez nagrywanie wypowiedzi dzieci lub też filmowanie ich wspólnych działań.

⁵²³ Autorka projektu aktywnie współpracowała z Katedrą Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów a w szczególności pracownikiem naukowym, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pełniącym w programie rolę superwizora.

Z punktu widzenia badawczego, pozwoliła także „wyjść” badaniom poza teren placówki, na którym są prowadzone.

Należy w tym momencie oddać głos superwizorowi – pracownicy naukowej Uniwersytetu Śląskiego, nauczyciela przedszkolnego z wieloletnim stażem, a także osobę, która w swoich badaniach zajmowała się zaburzeniami zachowania dzieci w przedszkolu i sama również prowadziła zajęcia socjoterapeutyczne. Pani doktor w następujący sposób podsumowuje podejmowane działania: *Program zajęć socjoterapeutycznych, w których mogłam służyć głosem doradczym został opracowany zgodnie założeniami najnowszej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a także w odpowiedzi na potrzeby współczesnego środowiska przedszkolnego, które w obliczu różnorodnych problemów wychowawczo-rozwojowych swoich wychowanków, musi niejednokrotnie zmierzyć się z udzieleniem pomocy dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym, funkcjonującym w grupie przedszkolnej. Jak podkreśla respondentka W większości przypadków programy socjoterapeutyczne opracowuje się dla grupy osób przejawiających te same lub podobne problemy emocjonalne. Jest to związane z poglądem, iż każde dziecko wymaga indywidualnego traktowania, a skoro nie ma dwóch identycznych sytuacji, nie może być takich samych recept czy scenariuszy pomocy dla wszystkich dzieci. Z drugiej strony można spotkać opinie mówiące o tym, że wskazane jest, aby w grupie znalazły się osoby o różnych formach zaburzeń, ponieważ ułatwia to prowadzenie grupy i korzystnie wpływa na właściwy przebieg procesów wewnątrzgrupowych. Osobiście przychylam się do drugiego stanowiska, podobnie jak autorka programu, uważając za wartościowe połączenie dzieci o zróżnicowanych problemach. Takie całościowe spojrzenie na zaburzenia rozwojowe, zapewnia wsparcie w nabywaniu odpowiednich kompetencji społeczno-emocjonalnych, których często brakuje dzieciom nieśmiałym i nadpobudliwym. Rozwijanie cech pożądanых społecznie, już na etapie wychowania przedszkolnego, sprzyja tworzeniu ludzi gotowych do pełnienia różnorodnych ról społecznych, w tym ról związanych z edukacją w szkole podstawowej, którzy są w stanie w sposób satysfakcjonujący pokonywać napotymane trudności. Superwizer podkreśla fakt, iż pomoc dzieciom z tak niejednorodnymi zaburzeniami zachowania gwarantowało wykorzystanie wielu ciekawych metod i technik pracy z grupą, wśród których można wskazać na elementy dramy, gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia i techniki wyobrażeniowe, dzielenie się własnymi doświadczeniami, poszukiwanie wspólnych rozwiązań a także odreagowywanie emocji*

poprzez zastosowanie wybranych aktywności w obszarze sztuki. Bogaty wybór metod i technik pozwolił na dotarcie do wszystkich odbiorców, co stanowi ogromny walor opracowanego programu zajęć. A zatem oczekiwane efekty wdrożenia programu zajęć socjoterapeutycznych w postaci korekty zachowań niepożądanych wśród dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych, a także zaspokojenia potrzeb rozwojowych tychże dzieci, zostały w pełni zrealizowane. Ciągłość oddziaływań zapewniało również zachowanie charakteru ustrukturalizowanych spotkań grupowych, które przebiegały według określonego porządku, przy zachowaniu odpowiednich etapów pracy z grupą. Jak zauważa ekspertka, pomoc dzieciom z zaburzeniami zachowania na etapie wychowania przedszkolnego, czyli jeszcze przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, stanowi najlepsze rozwiązanie pod względem oddziaływań terapeutycznych, ponieważ pozwala na wczesną interwencję oraz ograniczenie bądź całkowite uniknięcie problemów związanych z przebiegiem procesu adaptacyjnego do warunków szkolnych, co zdecydowanie rzutuje na dalsze losy dziecka w szkole. Odpowiednio dobrany i współpracujący ze sobą zespół terapeutyczny był niewątpliwie dodatkowym pozytywnym elementem wprowadzanego programu. Opinie wielu specjalistów oraz wieloaspektowe spojrzenie na każde dziecko pozwoliły zastosować wobec nich doskonale dobraną do ich potrzeb formę terapii.

W wyniku prowadzonych eksploracji należy stwierdzić, iż proponowany program przyniósł oczekiwane efekty cząstkowe, które powinny być wzmacniane w kolejnych latach szkolnych. Dał on bowiem jednej stronie możliwość wsparcia dzieciom nadpobudliwym i nieśmiałym przebywającym w grupach przedszkolnych, z drugiej zaś pozwolił grupie rówieśniczej na zaakceptowanie w pewnym stopniu niepożądanych zachowań kolegów oraz sposobów radzenia sobie z nimi.

Konkludując analizę materiału badawczego zgromadzonego w okresie od września 2016 roku do czerwca 2017 roku, należy stwierdzić, iż założone w fazie koncepcyjnej pracy cele badań zostały zrealizowane. Zastosowana procedura badawcza, a w szczególności zastosowanie metody badania w działaniu, jak i włączenie do spektrum badań technik projeekcyjnych, pozwoliło na uzyskanie wymiernych efektów.

Zgodnie z założeniami koncepcyjnymi prezentowanej rozprawy doktorskiej, autorka nadal raz w tygodniu w wymiarze 45 minut w ramach wolontariatu prowadziła zajęcia w Szkole Podstawowej w Strzyżowicach oraz w Szkole Podstawowej w Psarach, ponieważ do tych szkół

poszli: Bartosz B. (Strzyżowice), Jola S., Karol D., Hanna K. (Psary).

Dzieci, które kontynuowały wychowanie przedszkolne nadal uczestniczyły w zajęciach socjoterapeutycznych tak jak w roku poprzednim (z całym zespołem terapeutycznym). Autorka pragnie podkreślić, iż sukcesy i porażki realizowanego programu, to przede wszystkim same dzieci objęte indywidualnym oddziaływaniem. Zauważyć można również podkreślaną przez specjalistów (psycholog, socjoterapeutka, pedagog i logopeda) zależność, że tylko ścisła współpraca rodzica z wychowawcą i specjalistami może przynieść zamierzone efekty. I właśnie efekty funkcjonowania dzieci w klasach i grupach przedszkolnych tą zależność pokazują. Autorka niniejszej rozprawy pozwoli sobie na stwierdzenie, że rodzice, którzy „posłuchali” rady nauczyciele i w odpowiednim momencie skorzystali z pomocy specjalistów (PPPP, wizyty u psychologów, czy innych specjalistów), przyczynili się do rozwoju swojego dziecka i zapewnili mu lepszy start edukacyjny. Ci zaś, którzy współpracy odmówili nie pozwolili się dziecku rozwijać w sferze emocjonalno-społecznej. Niech będzie zatem wolno autorce przedstawić postacie dzieci jako sukcesy i porażki (ze względu na brak owocnej współpracy z rodzicem). Warto podkreślić, że zamieszczone poniżej opinie są wynikiem obserwacji pedagogicznych poczynionych przez obecnych wychowawców dzieci. Autorka nie mogła bowiem sama dokonać rzetelnej oceny, gdyż spotykała się z dziećmi tylko w ramach zajęć i nie mogła obserwować na co dzień relacji społecznych i zachowania poszczególnych dzieci w klasach i grupach przedszkolnych. Do sukcesów prowadzonego projektu badawczego z pewnością wpisują się postacie następujących dzieci:

Jola S. rozpoczęła realizację obowiązku szkolnego w wieku 7 lat. Dziewczynka nie ma problemu z nawiązywaniem kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Jest w większości przygotowana do zajęć i nie boryka się z problemami edukacyjnymi. Pracuje samodzielnie i w dość dobrym tempie osiągając dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Jest lubiana w zespole klasowym i bez problemu pracuje w grupie. Ma na swoim koncie liczne udziały w konkursach plastycznych i pierwsze sukcesy. Dobrze radzi sobie w sytuacjach problemowych i nie ma problemu z poproszeniem nauczyciela o pomoc.

Karolina D., obecnie sześciolatka, uczęszczająca nadal do grupy „Troskliwe Misie” pod opieką tego samego wychowawcy. Karolina jest nadal nieśmiałym dzieckiem. W sytuacji kiedy jest w swojej sali ze swoimi koleżankami i kolegami jest pewna siebie, bawi się, rozmawia,

śpiewa tańczy i bierze udział w zajęciach. Chętnie podejmuje inicjatywę i gromadzi wokół siebie tłumek koleżanek. Natomiast, gdy jest w innej sali, w grupie dyżurującej bądź w grupie zbiorczej dziecko przejawia zachowania wycofane. Najwyraźniej czuje się dobrze i bezpiecznie w swojej grupie. Karolina posiada dużą wiedzę ogólną i jest aktywna na zajęciach dydaktycznych jak i ruchowych. Wyróżnia się w grupie pod względem umiejętności ruchowych (wygimnastykowana, gibka) oraz bardzo dobrze pracuje manualnie. Rodzice dziecka twierdzą, że córka jest teraz w domu bardzo grzeczna, nie dokucza starszej siostrze, nie jest hałaśliwa.

Julia P. obecnie sześciolatka w grupie „Gromadka Puchatka” jest w następujący sposób oceniana przez wychowawcę: Dziewczynka podejmuje próby pokonywania trudności, w razie potrzeby prosi o pomoc nauczyciela, jest zdecydowanie bardziej pewna siebie i samodzielnie realizuje zamierzone cele. Chętnie występuje na zorganizowanych przedszkolnych imprezach, uroczystościach. Zawsze kończy rozpoczętą pracę, jest zainteresowana zajęciami. Nawiązuje kontakty z osobami dorosłymi i rówieśnikami, potrafi zgodnie bawić się z rówieśnikami i jest bardzo lubiana przez grupę rówieśniczą. Julia rozumie znaczenie zwrotów grzecznościowych, wie kiedy je stosować, potrafi określić i wyrazić werbalnie własne potrzeby. Jest pogodna, nie przejawia zagubienia, wycofania. U dziewczynki zaburzona jest nadal koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa. Porusza się ciężko i niezgrabnie, natomiast z radością podejmuje wszelkie formy aktywności ruchowej, zadaniowej i artystycznej.

Julia F., obecnie sześciolatka, nadal w grupie „Gromadka Puchatka”. Dziewczynka nadal jest bardzo ruchliwa, często trudno ją zdyscyplinować, często kłóci się z rówieśnikami, jednak nigdy nie robi im krzywdy. Chętnie udziela pomocy dzieciom, które sobie nie radzą. Jest bardzo pomysłowa i radosna. Ma ogromną potrzebę ruchu, ciągle szuka okazji do biegania, skakania, rozładowania nagromadzonych napięć. U dziewczynki zauważalna jest niezaspokojona potrzeba uznania. Ciągle domaga się akceptacji, pyta, czy właściwie wykonała zadanie. Julia ma kłopoty ze skupianiem uwagi, często się dekoncentruje, ale stara się do końca doprowadzić rozpoczętą pracę. Dziewczynka ma utrzymującą się, pomimo wielu zajęć z logopedą, wadę wymowy. Jest lubiana przez grupę rówieśniczą, ma duże grono koleżanek. Jej ulubionym kolegą nadal pozostaje jednak Kamil G.

Alan K., sześciolatek w grupie „Gromadka Puchatka” stosuje się do wszystkich norm społecznych obowiązujących w grupie przedszkolnej, jest bardzo lubiany przez inne dzieci,

ma dobre relacje z dorosłymi, jest bardziej otwarty, chętnie opowiada o różnych wydarzeniach z przedszkola i z domu. Zwraca się o pomoc, gdy nie potrafi sobie poradzić, w wielu sytuacjach szuka potwierdzenia i aprobaty ze strony nauczyciela, bo nie jest pewny poprawności wykonywanych czynności. Ma problemy z samodzielnym ocenieniem własnej pracy, ale stara się dokonywać samodzielnych wyborów tego, co chce w danym momencie robić. Unika zabaw ruchowych, ale bardzo chętnie podejmuje zabawy taneczne i bardzo ładnie tańczy.

Aleksander P., obecnie sześciolatek, nadal w grupie „Troskliwe Misie” pod opieką tego samego wychowawcy, według którego: Olek jest dzieckiem z orzeczeniem o niepełnosprawności ruchowej w tym z afazją, posiada IPET, który jest realizowany przez specjalistów zatrudnionych w przedszkolu. Dziecko ma problemy z komunikowaniem się z rówieśnikami oraz często bywa bardzo pobudzony. Grupa rówieśnicza stara się nie reagować na jego zachowania, by jeszcze bardziej nie pobudzać go do działania. Chłopiec często przeklina(nie znając znaczenia słów), często zaczepia dzieci wyrywając im zabawki. Grupa próbuje nie zwracać uwagi na jego zaczepki oraz słownictwo. Olek ze względu na duże poczucie humoru jest lubiany przez rówieśników. Aleksander odwzajemnia te uczucia obdarza sympatią osoby dorosłe i dzieci przebywające w jego otoczeniu. Często używa słów „kocham cię”, przytula i uśmiecha się do wszystkich.

Praca terapeutyczna z dziećmi nie zawsze jednak przynosi założone cele a nawet jeśli początkowo uda się je osiągnąć, to albo z braku ciągłości oddziaływań, zmiany placówki edukacyjnej, czy też braku współpracy ze środowiskiem rodzinnym poczynione przez dziecko postępy ulegają zanikowi. Taka sytuacja, dla autorki odczuwana jako porażka pracy terapeutycznej wystąpiła w następujących przypadkach podopiecznych:

Krystian J. jest dzieckiem bardzo ruchliwym i niespokojnym. Bardzo często dokucza dzieciom, aby zwrócić na siebie uwagę. Lubi zabawy konstrukcyjne, budowanie z klocków oraz zabawy na sprzętach terenowych na placu zabaw. Zabawy Krystiana są zwykle bardzo chaotyczne i złośliwe. Zaczepki, popychanie dzieci wcale nie są rozumiane przez dzieci jako zaproszenie do zabawy. Krystian nie potrafi skończyć zadanej pracy, często nie rozumie polecenia nauczyciela. W sytuacji gdy nauczyciel zwraca uwagę, dziecko śmieje się i nie rozumie powagi sytuacji. Krystian nie przyswaja liter, a jakiejkolwiek próby składania wyrazów kończą się wygłupami i brakiem zainteresowania z jego strony. Dziecko natomiast szybko przyswaja

informacje na tematy związane z grami oraz sprzętami do tego służącymi typu: tablet, telefon, komputer. Często zachowania dziecka przypominają perypetie bohaterów gier. Z zaobserwowanych zachowań w stosunku do swoich rodziców dziecko prezentuje takie postawy jak: śmiech, wygłupy, trzaskanie drzwiami, wyrywanie się rodzicom. Kary i nagrody jakie stosują rodzice wobec dziecka zawężają się jedynie do braku korzystania ze sprzętów elektronicznych bądź ich udostępnienie. Rodzice absolutnie nie podejmują współpracy z wychowawcą, wszystkie próby rozmów przerywają tłumacząc się brakiem czasu, albo też usprawiedliwiają zachowania syna.

Karol D. rozpoczął naukę w klasie pierwszej w wieku 7 lat. Od samego początku jest dzieckiem bardzo kontaktowym i chętnym do rozmów, jednak tylko w czasie wolnym. W trakcie zajęć dydaktycznych chłopiec unika wypowiadania się na forum klasy. Jego wypowiedzi są bardzo krótkie (często ograniczają się do jednego słowa). Mimo długiej współpracy z logopedą, uczeń nadal boryka się z wadą wymowy. Oprócz tego ma bardzo duży problem z koncentracją na zajęciach. Wymaga ciągłej uwagi nauczyciela prowadzącego zajęcia i stałej pomocy przy wykonywaniu zadań edukacyjnych. Umiejętność skupienia uwagi jest bardzo znikoma. Owocuje to licznymi brakami w ćwiczeniach i zeszytach przedmiotowych. Wykonane prace są niestaranne i często niedokończone.

Sytuacja radykalnie zmienia się w czasie wolnym – zajęcia świetlicowe. Z ust chłopca płynie potok słów, nie zawsze jednak stosownych do wieku i sytuacji. Uczeń często używa wulgarnych gestów i zwrotów. Obserwując go z boku można zauważyć, że niewłaściwe słownictwo bardzo chłopca ekscytuje i „nakręca”. Uwaga osoby dorosłej dyscyplinuje go na bardzo krótki okres czasu. Zabawy chłopca również są dość uciążliwe dla rówieśników. Głównie polegają one na przewracaniu dzieci, poklepywaniu ich po tyłkach i przeszukiwaniu ich rzeczy. Opisywany uczeń nie respektuje podstawowych norm społecznych. Nie rozumie i nie przestrzega zasady, że nie zabieramy cudzych rzeczy. Na porządku dziennym dochodzi do wybierania dzieciom śniadań z tornistrów, czy przeszukiwania tornistrów i szafek pozostałych uczniów. Bardzo często uczeń próbuje przekupić inne dzieci, aby oddały mu część śniadania czy przyniesione słodycze. Napotkawszy opór potrafi stać i wydawanymi przez siebie odgłosami obrzydzać pozostałym jedzeniem. Zdarza się, że uczeń chcąc osiągnąć cel – pluje

do śniadaniówek, talerzy (podczas obiadu) innych dzieci. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że chłopiec zawsze ma swoje śniadanie i regularnie opłacane obiady.

Z upływem czasu zaczęło zmieniać się nastawienie pozostałych uczniów względem Karola. Klasa zaczyna unikać kontaktu z chłopcem. Niechętnie zapraszają go do zabawy i dość gwałtownie reagują na niewłaściwe zachowania kolegi.

Z uwagi na liczne problemy i częste wzywanie mamy chłopca na rozmowy indywidualne, po bardzo długich staraniach ze strony wychowawcy, rodzice w końcu ulegli i uczeń został objęty szczegółowymi badaniami w Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej. Diagnoza rozłożona jest w czasie do połowy czerwca.

Hania K. rozpoczęła naukę w szkole w wieku 7 lat. W sytuacjach edukacyjnych radzi sobie z różnym skutkiem. Ma bardzo duży problem z koncentracją uwagi na wykonywanym zadaniu. Bardzo łatwo się dekoncentruje, co wpływa na liczne braki w ćwiczeniach i zeszytach przedmiotowych. Wolne tempo pracy wspomniane braki tylko potęguje. Na zwróconą uwagę uczennica reaguje bardzo agresywnie: zaciska pięści, patrzy krzywo na nauczyciela „mamrocząc” coś przez zaciśnięte żęby. Często gestykułuje rękoma i głową, przedrzeźniając bezgłośnie nauczyciela. Kiedy mija fala agresji, zachowanie dziewczynki zmienia się bardzo radykalnie. Pojawia się dyskusja z argumentacją wręcz dorosłego człowieka. Niestety zmiana toku myślenia nie przekłada się na jakość i tempo pracy. Dziewczynka ma bardzo dużą potrzebę kontaktu fizycznie – emocjonalnego zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami.

Od pierwszych chwil widoczne były problemy emocjonalne dziecka. Ogromna potrzeba akceptacji przekładała się bardzo mocno na relacje z rówieśnikami. Uczennica wymagała i wymaga od dzieci pełnego podporządkowania się swoim humorom i zachciankom. Najmniejszy sprzeciw wywołuje w uczennicy falę agresji fizycznej i słownej. Najczęściej na wybuch złości Hani narażona jest jej młodsza o rok siostra – Marta, która uczęszcza do tej samej klasy. Opisywana uczennica jest bardzo zazdrosna o każde spojrzenie siostry. W efekcie Marta jest narażona na krzyki, poszturchiwanie i różne formy agresji fizycznej. Kiedy mija złość, uczennica szuka kontaktu z dziećmi. Jest to równie uciążliwe, jak wybuchy złości. Dziewczynka przytula upatrzone osoby niezależnie od tego czy sobie tego życzą, czy nie. Robi to w sposób apodyktyczny i mało delikatny. Zdarza się, że przewraca dzieci i kładzie się na nich, przytulając

je bardzo mocno. Uczennica nie widzi w swoim zachowaniu niczego złego, co wyszło podczas wielu rozmów z wychowawcą.

Uczennica jest bardzo mocno związana emocjonalnie z rodzicami. Nieobecność w domu któregoś z rodziców, uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie dziecka. Pojawia się histeria, która zwalczana jest lekami uspakajającymi (na podstawie wywiadu z dzieckiem i rozmowy z ojcem dziewczynki, który spontanicznie wymienił nazwę leku). Uczennica nie ma obiekcji, aby poinformować całą klasę o fakcie przyjmowania „spokojnego syropku”. Podczas spotkania z rodzicami, mama dziewczynki, całkowicie zaprzeczyła wszystkiemu. Jej zdaniem dziecko otrzymuje „placebo” (woda z sokiem).

Z uwagi na liczne problemy dziecka nauczyciel jest w stałym kontakcie z rodzicami. Mimo licznych argumentów przytaczanych podczas rozmów, rodzice nie chcą skorzystać z fachowej diagnozy i pomocy. Kompromisowym rozwiązaniem zaakceptowanym przez rodziców dziewczynki, okazała się wizyta u kinezyjologa. Rodzice zobowiązali się do umówienia wizyty.

Bartosz B., uczeń pierwszej klasy szkoły podstawowej, edukację szkolną rozpoczął w wieku 7 lat. Chłopiec zupełnie niesamodzielny, potrzebuje wsparcia w każdej dziedzinie szkolnego życia. Nie potrafi sam trafić do toalety (po 8 miesiącach chodzenia do szkoły) ani na stołówkę szkolną. Nie wie, w którym miejscu zeszytu należy rozpocząć kolejną pracę. Podczas zajęć nieobecny, zapatrzony w dal, uśmiechnięty. Zaburzona koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa. Zarówno w zeszycie jak i w ćwiczeniówkach, chłopiec wykonuje zadania w dowolnym miejscu, nie potrafi ułożyć historyjki obrazkowej z czterech elementów, nigdy nie wie, czego się od niego oczekuje. Cały czas uśmiechnięty i zadowolony jakby przebywał w jakiejś „swojej rzeczywistości”. Na zajęciach ruchowych jak zawsze nieobecny, nie zważa na rzucane do niego i obok niego piłki, nie reaguje na większość bodźców z zewnątrz. Rozmowy z rodzicami początkowo kończyły się tłumaczeniem i usprawiedliwianiem dziecka, wymyślaniem różnych tłumaczeń i wymówek dla jego zachowania. Mama pomimo sugestii nie wychowawcy nie skorzystała z fachowej pomocy PPPP. Dopiero groźba pozostawienia syna na kolejny rok w tej samej klasie, poskutkowała i podobno umówili dziecko na diagnozę pedagogiczno-pedagogiczną na początek lipca 2018 roku.

Kamil G., chłopiec nadal jest członkiem grupy „Gromadka Puchatka”, w tym roku szkolnym jako sześciolatek. Utrzymujące się problemy ze sfera dydaktyczną jak i zachowaniem

chłopca spowodowały, że nauczyciel bardzo „naciskał” mamę chłopca na wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Z końcem września rodzic wreszcie „skapitulował” i podjął badania. W grudniu 2017 roku Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna wydała Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego⁵²⁴ chłopca. U Kamila stwierdzono niepełnosprawność ruchową w tym z afazją, wynikającą z choroby neurologicznej, jaka jest *hipotonia mięśniowa*. Od razu po otrzymaniu orzeczenia, team terapeutyczny utworzył dla chłopca IPET, który realizowany jest do chwili obecnej. Kamil dwa razy w tygodniu ma zajęcia indywidualne z psychologiem, rehabilitantem i psychologiem. Uczestniczy także w zajęciach wczesnego wspomagania rozwoju w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Celem poznawczym prezentowanej pracy badawczej było poznanie opinii nauczycieli przedszkola dotyczących sposobów diagnozowania i pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania nieśmiałe i nadpobudliwe oraz stosowanych przez nich działań naprawczych z uwzględnieniem aktywności w wybranych obszarach sztuki; poznanie opinii socjoterapeutów, psychologów, logopedów i pedagogów dotyczącej pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu jak również określenie indywidualnego funkcjonowania badanych dzieci, poznanie socjometrycznej struktury grupy w której funkcjonują przed i po zastosowaniu działań o charakterze socjoterapeutycznym. Z całą stanowczością stwierdzić można iż założone cele zostały zrealizowane a zaproponowany przez autorkę program socjoterapeutyczny w sposób celowy wykorzystujący wybrane obszary sztuki stał się jedną z odpowiedzi na potrzeby dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu, na co wskazują zmiany zachodzące w uczestnikach zajęć w trakcie ich realizacji i po ich zakończeniu; oczekiwania rodziców w zakresie pomocy dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu, a także formą wsparcia dla nauczycieli przedszkola realizujących z podopiecznymi pracę terapeutyczną w tym socjoterapeutyczną. Realizowany projekt badawczy wymagał współpracy wielu specjalistów, a także osoby superwizora, co z kolei wymuszało niejako ścisłą współpracę środowiska oświatowego (przedszkolnego) z instytucjami specjalistycznymi (poradnie psychologiczno-pedagogiczne) i naukowo-badawczymi (uczelnie wyższe) i pozwalało wyjść prowadzonym eksploracjom poza placówkę oświatową na terenie której się odbywały.

⁵²⁴ Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nr 78 Orz-ksB/2017/18.

Zakończenie pracy, wnioski

Tematem prezentowanej rozprawy było *Socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w wieku przedszkolnym*. W związku z powyższym, głównym celem badań stało się określenie wpływu zajęć o charakterze socjoterapeutycznym wspartych aktywnością w wybranych obszarach sztuki na dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu, ale także sprawdzenie ich oddziaływania na całą grupę przedszkolną, w której te dzieci funkcjonują. Wobec tego problemem badawczym prezentowanej pracy było zbadanie jak funkcjonują w grupie przedszkolnej dzieci nadpobudliwe i nieśmiałe, jak są postrzegane przez swoich rówieśników oraz jakie formy pomocy proponują im nauczyciele przedszkola i personel specjalistyczny (pedagog szkolny, psycholog, logopeda, socjoterapeuta) a także określenie w jakim zakresie praca socjoterapeutyczna wsparta aktywnością w wybranym obszarze sztuki modeluje zachowania grupy przedszkolnej wobec dzieci z zaburzeniami zachowania.

W części teoretycznej pracy skupiono się na usystematyzowaniu pojęć i terminologii z zakresu socjoterapii; określenia miejsca i znaczenia wybranych zagadnień socjoterapii w pracy nauczyciela przedszkola i wychowaniu przedszkolnym; podniesienie roli nauczyciela przedszkola oraz specjalistów z nim współpracujących (zespół terapeutyczny) jako organu pierwszej pomocy dla dziecka z zaburzeniami zachowania w przedszkolu jak również podkreślenie podmiotowości dziecka w edukacji przedszkolnej i ukazanie rodziców dzieci jako nieodzownych partnerów wychowania przedszkolnego.

Badania prowadzone do niniejszej pracy miały miejsce na terenie Zagłębia Dąbrowskiego ze szczególnym uwzględnieniem ZSP Nr 1 Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach. Prowadzone eksploracje miały charakter jakościowy, a strategie ilościowe służyły jedynie uzupełnianiu uzyskanych danych.

Wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2016/2017 w placówkach wychowania przedszkolnego na terenie Zagłębia Dąbrowskiego pozwoliły potwierdzić zauważone w literaturze przedmiotu przesłanki teoretyczne:

1. Odnośnie wykształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, badani wychowawcy jawią się jako grupa dobrze przygotowana do swoich obowiązków, stale się doskonaląca

i podnosząca swoje kwalifikacje. Respondowani nauczyciele potrafią dokonać diagnozy pedagogicznej w oparciu o proponowane gotowe narzędzia diagnostyczne dla dzieci przedszkolnych powstałe w zgodzie z kwestionariuszami SGS 6 i SGE 5. Rzadko niestety korzystają z dodatkowych narzędzi pozwalających na zbadanie zachowań dziecka i jego pozycji w grupie.

2. Dotyczące roli rodziców dziecka w wychowaniu przedszkolnym, badani rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola są postrzegani jako partnerzy, natomiast nie zawsze we właściwy sposób wykorzystują walory tego partnerstwa.
3. W aspekcie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach wychowania przedszkolnego – nad pomocą taką czuwa dyrektor placówki, natomiast jej koordynatorem jest wychowawca dziecka i to on powinien nawiązywać współpracę ze specjalistycznym personelem terapeutycznym;
4. W zakresie włączania się specjalistów w proces diagnozowania dzieci w przedszkolu, specjalistyczny personel terapeutyczny (psycholog, pedagog, logopeda, socjoterapeutka) chętnie włączają się w oddziaływania terapeutyczne, chcieliby jednak być obecni także przy diagnozie powierzonego ich opiece dziecka.

Uzyskane w trakcie badań wyniki pozwalają również na stwierdzenie, iż założone w fazie koncepcyjnej pracy cele badań zostały zrealizowane. Zastosowana procedura badawcza, a w szczególności posłużenie się metodą *badania w działaniu*, jak i włączenie do spektrum badań technik projekcyjnych, pozwoliło na uzyskanie wymiernych efektów i zbadanie zależności pomiędzy zmiennymi. Zostały też pozytywnie zweryfikowane założone w fazie koncepcyjnej hipotezy szczegółowe. Autorka pragnie w tym miejscu podkreślić, iż podczas działań badawczych towarzyszyła jej refleksja nad przydatnością uzyskanych badań w praktyce pedagogicznej. W oparciu o przedstawiony materiał badawczy wysunąć można następujące postulaty do praktyki pedagogicznej:

1. Systematycznie prowadzone i ewaluowane zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranych obszarach sztuki przynoszą wymierne efekty zarówno dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu, jak i dla całej grupy rówieśniczej. Ewaluacja programu socjoterapeutycznego implikuje konieczność konsultacji programu ze specjalistami oraz pozwala nauczycielowi przedszkolnemu

na modyfikację swoich działań, adekwatnie do zaobserwowanych i przewidywanych zdarzeń.

2. Uczestnictwo w zajęciach socjoterapeutycznych wspartych aktywnością w wybranych obszarach sztuki wpływa na zmianę w zachowaniu wszystkich uczestników. Pod wpływem oddziaływań w ramach autorskiego programu socjoterapeutycznego dzieci nieśmiałe rozpoczęły integrację z grupą rówieśniczą a dzieci nadpobudliwe zaczęły przestrzegać norm społecznych (reakcja na polecenia, współpraca w zespole, odczuwanie empatii). Grupa rówieśnicza z kolei uczy się akceptacji oraz sposobów radzenia sobie z zachowaniami niepożądanymi kolegów. Pod wpływem prowadzonych zajęć socjoterapeutycznych z wybranymi formami sztuki zmienia się także struktura socjometryczna badanego zespołu.
3. Systematycznie prowadzone zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym wykorzystujący w sposób celowy sztukę w znaczący sposób wpływają na zmianę postrzegania dzieci przejawiających zaburzenia zachowania przez rówieśników. W wyniku użycia zabaw parateatralnych, atrakcyjnych dla dzieci technik plastycznych, wybranych form tanecznych, gry na instrumentach muzycznych oraz aktywnego i relaksacyjnego słuchania muzyki grupa rówieśnicza uczy się pozytywnie oddziaływać na dzieci nadpobudliwe i nieśmiałe, dostrzega także ich talenty i predyspozycje. Pozytywne nastawienie grupy rówieśniczej przekłada się na pozytywną atmosferę podejmowanych działań i sprzyja tworzeniu odpowiedniego, nacechowanego akceptacją i życzliwością klimatu grupy.
4. Systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne wparte aktywnością w wybranych stopniowo zmieniają relacje społeczne w grupie. Odrzucane przez grupę dzieci nadpobudliwe psychoruchowo, zostają przez nią zaakceptowane. Z kolei tzw. „gwiazdy socjometryczne” mogą wykorzystać swój potencjał do włączania w grupę dzieci nieśmiałych.
5. Zaproponowane zajęcia są innowacyjną propozycją, ponieważ dotyczą całej grupy, w przeciwieństwie do tradycyjnych zajęć socjoterapeutycznych skierowanych do grup 10-12 osobowych. Są również odpowiedzią na potrzeby dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu. Pozwalają bowiem na współdziałanie dzieci nieśmiałych z pozostałymi członkami grupy, dzieci nadpobudliwe zaś uczą samokontroli i łagodnego

odreagowywania napięć. Wpływają również na zmianę postrzegania siebie przez dzieci objęte wsparciem terapeutycznym. Zajęcia socjoterapeutyczne w celowy sposób wykorzystujące wybrane obszary sztuki są dla nauczycieli przedszkolnych możliwością skutecznego oddziaływania na całą grupę wychowanków. Zawierają one bowiem w sobie zestaw celowo dobranych i trafnych środków wychowawczych.

6. Zajęcia socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w wybranych obszarach sztuki są jedną z odpowiedzi na potrzeby rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, nauczycieli przedszkolnych i dyrektorów tych placówek, jak również personelu specjalistycznego (psycholog, pedagog, logopeda, socjoterapeuta) w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu.
7. W celu zoptymalizowanego oddziaływania terapeutycznego w realizację programu socjoterapeutycznego w równym stopniu muszą być zaangażowani: nauczyciel grupy przedszkolnej, specjaliści (psycholog, pedagog, logopeda, socjoterapeutka), jak i rodzice dzieci uczestniczących w zajęciach. Nie do przecenienia pozostaje osoba superwizora, który służy swoją wiedzą i doświadczeniem a do podejmowanych działań, jako osoba z zewnątrz ma bardziej obiektywny stosunek niż osoby emocjonalnie w nią zaangażowane. Postać superwizora minimalizuje też subiektywizm charakteryzujący metodę *badania w działaniu*.

Odpowiedzi na pytania badawcze oraz weryfikacja hipotez szczegółowych, pozwoliła również na potwierdzenie założonej hipotezy głównej. Można zatem stwierdzić, iż socjoterapia wsparta aktywnością w wybranych obszarach sztuki jest skuteczną formą obniżania poziomu nadpobudliwości i niwelowania nieśmiałości dzieci przedszkolnych. Jej pozytywny wpływ jest zauważany przez specjalistyczny personel terapeutyczny (psycholog, pedagog, logopeda, socjoterapeuta, rehabilitant), jak i rodziców dzieci uczęszczających na zajęcia. W wyniku zajęć prowadzonych według autorskiego programu socjoterapeutycznego dzieci nadpobudliwe starały się przestrzegać norm społecznych, dzieci nieśmiałe integrowały się z grupą rówieśniczą, a sama grupa rówieśnicza nauczyła się sposobów radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami kolegów.

Nowatorskość ujęcia podjętej problematyki badawczej opierała się z jednej strony na dynamice procesów społeczno-ekonomicznych (coraz większa ilość dzieci przejawiających

zaburzenia zachowania w przedszkolu, z drugiej zaś luką w badaniach nad prowadzeniem zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi w przedszkolu. Bardzo ważnym aspektem w odczuciu autorki stało się również włączenie w proces terapeutyczny całej grupy rówieśniczej. Bardzo ważnym aspektem prezentowanych działań stał się również fakt współdziałania ze sobą wielu specjalistów (psycholog dziecięcy, pedagog szkolny, socjoterapeuta, logopeda, rehabilitant) przez cały czas realizacji programu socjoterapeutycznego. Szczególną wartość w realizowany projekt badawczy wniosła osoba superwizora, która modelowała podejmowane działania a także, co bardzo istotne niwelowała charakterystyczny dla metody *action research* subiektywizm. Zatem zaprezentowane badania stanowią w odczuciu autorki cenny wkład w tworzenie teorii pedagogicznej a zwłaszcza pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Należy jednakże w tym miejscu zaznaczyć, że prezentowana rozprawa nie jest tematem zamkniętym. Tematyka nadal wymaga pogłębionych eksploracji zarówno w sferze funkcjonowania dziecka nieśmiałego i nadpobudliwego w grupie przedszkolnej, jak i wpływu grupy rówieśniczej na zmianę zachowania dzieci przejawiających jego zaburzenia. Autorka pragnie zachęcić osoby zainteresowane niniejszą pracą badawczą do jej kontynuowania, sama również zamierza nadal prowadzić i udoskonalać w zależności od potrzeb wychowanków swój program socjoterapeutyczny i prowadzić dalsze eksploracje. Zachęca również ambitnych nauczycieli przedszkolnych do podejmowania wyzwań jakimi są: tworzenie programów profilaktyczno-terapeutycznych, w tym w szczególności socjoterapeutycznych; ścisła współpraca w teamach terapeutycznych – dzielenie się doświadczeniami, uwagami, wymiana poglądów oraz, co bardzo istotne z punktu prezentowanej pracy, postaranie się o dobrego superwizora, który swoją wiedzą i doświadczeniem wzbogaci walory terapeutyczne realizowanego projektu terapeutycznego, pozwoli również na samodoskonalenie i rozwój zawodowy wszystkich zaangażowanych w program osób.

Bibliografia

- Chermet-Carroy S., *Zrozum rysunki dziecka*. Wyd. Ravi, Łódź 2005.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Dąbrowska-Jabłońska I. (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedaagogicznej*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Deptuła M. (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005.
- Geldard K, Geldard D, *Jak pracować z dziecięcymi grupami terapeutycznymi? Przewodnik dla psychologów, pedagogów i pracowników socjalnych*. Przekład: Lasocka-Biczysko A., GWP, Gdańsk 2005.
- Guz-Andrzejewska J. (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*. Wyd. UMCS, Lublin 2005.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J., *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom I, PWN, Warszawa 2000.
- Jagięła J., *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Rubikon Wydawnictwo, Kraków 2009.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Jankowiak B., (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Jaworowska A., Matczak A., *Test Niedokończonych Zdań Rottera RISB*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2003.
- Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wyd. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka, Katowice 2005.
- Juszczyk S., Kisiel M., Budniak A.(red.), *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia, rozprawy, praktyka*. KPWiM UŚ, Katowice 2011.

- Kaduson H., Schaefer Ch., *Zabawa w psychoterapii*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 1998.
- Kataryńczuk- Mania L., Karcz J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*. Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Kisiel M., (red.) *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulowaniu rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym*. KPWiM UŚ, Katowice 2013.
- Knapik M., Sacher W. A. (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kołodziejski M., Szymańska M. (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy-dylematy-inspiracje*. Wyd. PWSZ, Płock 2011.
- Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Konopczyński M., Ambroziak, A., *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. CMPPP, Warszawa 2009.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Wydawnictwo Pedagogium WSPR, Warszawa 2005.
- Krasoń K., *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Wyd. Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2013.
- Krauze-Sikorska, H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kwiatowska M., Topińska Z. (red.), *Metodyka wychowania przedszkolnego*. PZWS, Warszawa 1972.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Malko D. (red.), *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Minczanowska A. (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole-przemiany instytucji i jej funkcji*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2015.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Żak, Warszawa 1996.
- Opala-Wnuk K., *Sztuka, która pomaga dzieciom*. Drukarnia Wyd. W.L. Anycza, Łódź 2012.
- Oster G.D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Petlak E., *Pedagogiczno-dydaktyczna praca nauczyciela*, Bratysława 2000.
- Petlak E., Komora J., *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Piatkowska-Pinczewska K. (red.), *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań-Kalisz 2009.
- Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Pitula B., red., *Nauczyciel wobec problemów współczesności*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki, Katowice 2006.
- Pitula B., *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki, Katowice 2008.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2008.
- Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*. PWN, Warszawa 1986.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*. PWN, Warszawa 1972.
- Sacher W. A., *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2001.
- Sawicka K., *Socjoterapia. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1998.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki. Przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1984.
- Smak E. (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1995.
- Tomczyk J., *Inteligencja emocjonalna. Jak panować nad uczuciami*. Wyd. Samosedno, Warszawa 2014.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym: założenia, treści i organizacja*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wiącek R., *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls, „Kraków” 2009.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. PWN, Warszawa 1984.
- Wuttke J., Kisiel M., red., *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2006.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. PWN, Warszawa 2009.
- Zazoo R., *Metody psychologicznego badania dziecka, część II*. PZWL, Warszawa 1973.
- Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.

Czasopisma:

- Błaszczak L., *W przedszkolu jak u mamy?* „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 6.
- Czerkawski J., *Moja przygoda z socjoterapią*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 4.
- Graniger J., *Świetlice dla dzieci – szansą przejścia na „pogodną stronę życia”*. „Świat Problemów” 2011, nr 4.
- Jadczyk-Szumilo T., *Diagnoza w procesie socjoterapii*. „Świat Problemów” 2011, nr 4.
- Kędzierzawska J., *ABC Socjoterapii*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 3.
- Krasiczyńska B., *Zmiana obrazu siebie efektem socjoterapii*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 9.

- Karasowska A., *W poszukiwaniu nowych metod pomocy*. „Remedium” 2008, nr 9.
- Murias L., *Sześciolatki w grupie rówieśniczej*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 8.
- Niedbała J., *Zmiana obrazu siebie efektem socjoterapii*. „Chowanna” 2011, t. 1.
- Piwowska-Krukowska H., *Adaptacja dzieci w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 5.
- Sawicka K., *Etyczne aspekty terapii i innych form pomocy*. „Remedium” 2007, nr 12.
- Wierzańska M., *Metody aktywizujące w procesie socjoterapii*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 2.

Dokumenty urzędowe:

- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009, Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. Z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803.
- Rozporządzenie MEN z 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli Dz. U. Z 27 marca 2009, nr 50, poz. 400.

Spis tabel i rycin

Tabele

Numer tabeli	Tytuł tabeli	Strona zamieszczenia
1.	Zestawienie zmiennych i wskaźników	114
2.	Zestawienie placówek wychowania przedszkolnego na terenie Zagłębia Dąbrowskiego	120
3.	Zestawienie krzyżowe dla zmiennych grupa nauczycieli i wykształcenie	129
4.	Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych grupa nauczycieli i wykształcenie	129
5.	Zestawienie krzyżowe dla zmiennych grupa nauczycieli i wiedza z zakresu wychowania przedszkolnego	130
6.	Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych grupa nauczycieli i wiedza z zakresu wychowania przedszkolnego	130
7.	Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: grupa nauczycieli i staż pracy	131
8.	Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: grupa nauczycieli i staż pracy.	131
9.	Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: grupa nauczycieli i tworzenie programów terapeutycznych.	151
10.	Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: grupa nauczycieli i tworzenie programów terapeutycznych.	151
11.	Zestawienie krzyżowe dla zmiennych: grupa nauczycieli i wykorzystanie form sztuki na zajęciach.	153
12.	Wyniki testu chi kwadrat dla zmiennych: grupa nauczycieli i wykorzystanie form sztuki na zajęciach.	153

Socjogramy

Numer socjogramu	Tytuł socjogramu	Strona zamieszczenia
1.	Z kim najbardziej lubisz się bawić? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	189
2.	Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	189
3.	Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	189
4.	Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	189
5.	Kogo poprosiłbyś o pomoc gdybyś miał jakiś problem? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	190
6.	Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	190
7.	Komu nigdy niczego byś nie pożyczył? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Gromadka Puchatka”.	190
8.	Z kim najbardziej lubisz się bawić? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	196
9.	Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	196

10.	Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	196
11.	Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	196
12.	Kogo poprosiłbyś o pomoc gdybyś miał jakiś problem? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	197
13.	Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Troskliwe Misie”.	197
14.	Komu nigdy niczego byś nie pożyczył? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	203
15.	Z kim najbardziej lubisz się bawić? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	203
16.	Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	203
17.	Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	203
18.	Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „BrygadaRR”.	203
19.	Kogo poprosiłbyś o pomoc gdybyś miał jakiś problem? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	204
20.	Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	204
21.	Komu nigdy niczego byś nie pożyczył? Badanie socjometryczne przeprowadzone w grupie „Brygada RR”.	204

Wykresy

Numer wykresu	Tytuł wykresu	Strona zamieszczenia
1.	Stosunki panujące w prowadzonych grupach przedszkolnych w opinii badanych wychowawców przedszkolnych.	134
2.	Postrzeganie dzieci z zaburzeniami zachowania przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych.	138
3.	Grupy przyczyn zaburzeń zachowania w opinii badanych nauczycieli przedszkola.	140
4.	Częstotliwość spotkań rodziców z nauczycielem w opinii rodziców dzieci przedszkolnych.	144
5.	Zachowania w przypadku których stosuje się zajęcia terapeutyczne w opinii badanych nauczycieli przedszkola.	161

Zestawienia

Numer zestawienia	Tytuł zestawienia	Strona zamieszczenia
1.	Szczegółowy plan pracy badawczej.	122
2.	Częstotliwość występowania rodzajów zaburzeń zachowania w grupach przedszkolnych w opinii badanych nauczycieli.	136
3.	Przyczyny zaburzeń zachowania dzieci tkwiące w środowisku rodzinnym wychowanków w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych.	140
4.	Przyczyny zaburzeń zachowania dzieci tkwiące w środowisku przedszkolnym w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych.	146
5.	Poziomy przystosowania się dziecka przedszkolnego w grupach „Gromadka Puchatka”, „Troskliwe Misie” i „Brygada RR”.	209
6.	Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w ramach realizowanego programu socjoterapeutycznego.	211
7.	Co podobało się w proponowanych zajęciach w opinii ich uczestników.	262
8.	Co nie podobało się w proponowanych zajęciach w opinii ich uczestników.	264

Aneks

- 1) Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole.
- 2) Kwestionariusz testu życzliwości i niechęci.
- 3) Kwestionariusz testu „Zwierzátko”.
- 4) Kwestionariusz testu „Dokończ zdanie”.
- 5) Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego.
- 6) Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli prowadzących zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne w przedszkolu.
- 7) Kwestionariusz wywiadu z dzieckiem po zajęciach socjoterapeutycznych w przedszkolu.
- 8) Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola.
- 9) Arkusz obserwacji zajęć socjoterapeutycznych.
- 10) Dyspozycje do rozmowy z dyrektorami przedszkola.
- 11) Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami prowadzącymi zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne w przedszkolu.
- 12) Dyspozycje do rozmowy ze specjalistami takimi jak: psycholog, pedagog szkolny, socjoterapeuta, logopeda.
- 13) Innowacja pedagogiczna „Profilaktyka muzyczna oraz wykorzystanie technik socjoterapeutycznych i elementów treningu twórczości w celu utrzymania i poprawy stanu emocjonalnego i psychofizycznego zdrowych odbiorców”.
- 14) Innowacja pedagogiczna „Wykorzystanie wybranych elementów sztuki w socjoterapii dzieci w przedszkolu”.

KWESTIONARIUSZ ZACHOWANIA SIĘ DZIECKA W PRZEDSZKOLU I SZKOLE

E. S. Schaefer i M. Aaronson w opracowaniu polskim J. Rembowskiego⁵²⁵

Imię i nazwisko dziecka

Wiek Data wypełniania Miejsce urodzenia.....

Przedszkole – szkoła

Nazwisko, wychowawcy (nauczyciela)

Poniżej przedstawione zostały cztery poziomy przystosowania się dziecka przedszkolnego i szkolnego, oznaczone kolejnymi numerami: 1,2,3,4. Odpowiadają owym kolejnym numerom następujące poziomy przystosowania:

1. dobrze przystosowany

Dziecko, które dobrze jest przystosowane do innych osób i swej aktywności.

2. nie sprawia istotnych trudności

Dziecko, które dobrze nawiązuje kontakty z innymi i mało lub wcale nie przejawia trudności w przystosowaniu się do innych ludzi i do zachowania w grupie.

3. podkliniczne zaburzenie

Dziecko przejawiające lekkie zaburzenia w przystosowaniu się i którego rozwój napotyka na trudności (popada w liczne konflikty z otoczeniem)

4. kliniczne zaburzenie

Dziecko, które według aktualnej oceny ma trudności w przystosowaniu się i zachodzi potrzeba klinicznej pomocy.

⁵²⁵ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972, s. 192-195.

A teraz wskaż stopień zaufania do swojej własnej oceny przystosowania, poprzez przekreślenie jednego z następujących stopni:

1. duży stopień zaufania

2. średni stopień zaufania

3. mały stopień

Instrukcja:

Opisz możliwie jak najdokładniej zachowanie się dziecka (ucznia), poprzez obrysowanie kółkiem jednej z czterech liczb, według następującej propozycji:

Jeżeli dane twierdzenie jest bardzo zgodne z zachowaniem się dziecka - otocz kółkiem liczbę **4**.

Jeżeli dane twierdzenie jest tylko w niektórych przypadkach zgodne z zachowaniem się dziecka - otocz kółkiem liczbę **3**.

Jeżeli dane twierdzenie jest bardzo mało zgodne z zachowaniem się dziecka - otocz kółkiem liczbę **2**.

Jeżeli dane twierdzenie jest zupełnie niezgodne z zachowaniem się dziecka - otocz kółkiem liczbę **1**.

UWAGA: W odpowiedzi na poszczególne pytania, oprzyj się na własnej obserwacji dziecka i swoim doświadczeniu. Przed wypełnieniem tego kwestionariusza staraj się z nikim w tych sprawach nie rozmawiać.

	TREŚĆ	Bardzo zgodne	W niektó- rych przypadkach	Bardzo mało zgodne	Zupełnie niezgodne
1	Chętnie wypowiada się na temat swoich zabawek, ubioru i tego co robi.	4	3	2	1
2	Często zmienia miejsce w sali (klasie), pokoju itp. bez specjalnej potrzeby.	4	3	2	1
3	Ujmuje się za każdym i ochrania każdego, komu inni dokuczają.	4	3	2	1
4	O ile nie musi bawić się z innymi, bawi się najchętniej sam.	4	3	2	1
5	Pracuje tak długo, aż całkowicie osiągnie cel.	4	3	2	1
6	Rozczarowuje się z powodu drobnych (błahych) spraw.	4	3	2	1
	Nie czeka, aż inni zbliżą się do niego, lecz	4	3	2	1

7	pierwszy czyni przyjacielski krok.				
8	Nie kończy często rozpoczętej pracy, gry itp., bo traci dla niej zainteresowanie.	4	3	2	1
9	Nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią.	4	3	2	1
10	Kiedy występuje przed grupą - ma cichy i niepewny głos.	4	3	2	1
11	Skupia swoją uwagę na tym, co robi, i nic nie jest w stanie jej oderwać.	4	3	2	1
12	Jeżeli zostanie za coś zganiony - siada i zaczyna dąsać się.	4	3	2	1
13	Gdy w pobliżu niego znajdują się jakieś dzieci – chętnie rozpoczyna z nimi rozmowę.	4	3	2	1
14	Często wierci się, siada, wstaje, kręci, porusza się itp.	4	3	2	1
15	Chętnie pożycza innym swoje rzeczy, np. oddaje kubek z wodą itp.	4	3	2	1
16	Rzadko z własnej inicjatywy dołącza się do innych, gdy ci pracują.	4	3	2	1
17	Nie rezygnuje, gdy podjęta przez niego praca nie przynosi efektów i kontynuuje ją nadal.	4	3	2	1
18	Jeżeli nie pozwala mu się robić tego, na co ma ochotę - zaczyna narzekać i jęczeć.	4	3	2	1
19	Dobiera kolegów i organizuje z nimi wspólne zabawy.	4	3	2	1
20	Często nie kończy rozpoczętego zadania, bo inne rzeczy odciągają jego uwagę.	4	3	2	1
21	Stara się nie zakłócić spokoju innym.	4	3	2	1
22	Nie potrafi wprost patrzeć w twarz osobom starszym, odwraca głowę lub opuszcza ją w dół.	4	3	2	1
	Mimo hałasu i ruchu panującego wokół niego,	4	3	2	1

23	zachowuje spokój i nie przerywa zajęcia.				
24	Po kłótni bądź sprzeczce złości się i gniewa przez dłuższy czas.	4	3	2	1
25	Gdy jest w grupie, zawsze ma coś do powiedzenia.	4	3	2	1
26	Nie usiedzi spokojnie, by wysłuchać dłuższego opowiadania.	4	3	2	1
27	Szybko przebacza tym, którzy mu dokuczają.	4	3	2	1
28	Jeżeli inne dzieci przyłączają się do niego - przerywa zabawę.	4	3	2	1
29	Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy.	4	3	2	1
30	Gdy mu ktoś dokuczy lub się z kimś posprzecz – ma ochotę bić i kopać.	4	3	2	1
31	Podczas zajęć lub zabaw stara się połączyć dzieci w grupę według własnego upodobania.	4	3	2	1
32	Każde najdrobniejsze zakłócenie z zewnątrz (krzyk, hałas) odrywa jego uwagę.	4	3	2	1
33	Cierpliwie czeka swojej kolejności.	4	3	2	1
34	Kiedy ktoś go obserwuje - wydaje się być mniej sprawny i mniej zręczny.	4	3	2	1
35	Jest tak zaabsorbowany tym, co robi, że nie słyszy, co się do niego mówi.	4	3	2	1
36	Kiedy nie pozwala mu się robić tego, czego chce, dąsa się i nie bierze udziału w zajęciach.	4	3	2	1
37	Lubi opowiadać o wszystkim, co mu się przydarzyło.	4	3	2	1
38	Nie może znaleźć sobie miejsca, kręci się, wykręca palce, przebiera nogami itp.	4	3	2	1

39	Zawiera znajomości z każdym napotkanym dzieckiem.	4	3	2	1
40	Zwykle pracuje samotnie.	4	3	2	1
41	Zawsze mozoli się nad pracami, by uwieńczyć je skutkiem.	4	3	2	1
42	Jeśli nie może zrobić tego, czego chce - popada w zły humor.	4	3	2	1
43	Chętnie przyłącza się do grona bawiących się (pracujących) i zachęca do tego innych.	4	3	2	1
44	Przez chwilę tylko skupia uwagę na przedmiotach.	4	3	2	1
45	Otwiera innym drzwi i stara się nie stać w przejściu.	4	3	2	1
46	Rozmawia z wychowawcą (nauczycielem) cichym i niepewnym głosem.	4	3	2	1
47	Gdy zabawka lub czynność go interesuje - bez reszty skupia na niej uwagę.	4	3	2	1
48	Kiedy żąda się od niego, aby poczekał na swoją kolej - gniewa się i nie bierze udziału w zajęciach.	4	3	2	1
49	Jest pierwszym, który zabiera głos w sprawach klasowych (grupy).	4	3	2	1
50	Lubi biegać bez celu.	4	3	2	1
51	Dzieciom skrzywdzonym lubi dodawać otuchy.	4	3	2	1
52	Kiedy inni zbierają się, aby śpiewać, tańczyć czy bawić się - on oddala się.	4	3	2	1
53	Pracuje przy rozwiązywaniu łamigłówek, układaniu zabawek konstrukcyjnych itp. tak długo, aż daną czynność doprowadzi do końca.	4	3	2	1

54	Jeśli nie otrzymuje tego, czego pragnie - staje się niespokojny i arogancki.	4	3	2	1
55	Przyłącza się chętnie do grupy i wnosi do niej radość (atmosferę koleżeństwa).	4	3	2	1
56	Zajęcia innych łatwo rozpraszają jego uwagę.	4	3	2	1
57	Chętnie mówi "dziękuję" i okazuje szacunek.	4	3	2	1
58	Jeżeli zwraca się na niego uwagę - wykazuje mniejsze napięcie i większa swobodę.	4	3	2	1
59	Wykonywana w klasie praca zaprzęta go bez reszty i nic nie jest w stanie go od niej oderwać.	4	3	2	1
60	Kiedy czuje się urażony - trudno u niego uzyskać przebaczenie.	4	3	2	1

Skale do kwestionariusza CBI - E. S. Schaefera i M. Aaronsona

Badane cechy	Przeniesienie obrysowanych liczb z kwestionariusza CBI					Wynik
Ekspresja słowna	1	13	25	37	49	[1]
Nadruchliwość	2	14	26	38	50	[2]
Życzliwość	3	15	27	39	51	[3]
Odsuwanie się	4	16	28	40	52	[4]
Wytrwałość	5	17	29	41	53	[5]
Nerwowość	6	18	30	42	54	[6]
Towarzyskość	7	19	31	43	55	[7]
Roztargnienie	8	20	32	44	56	[8]
Taktowne postępowanie	9	21	33	45	57	[9]
Zaženowanie, nieśmiałość	10	22	34	46	58	[10]
Koncentracja	11	23	35	47	59	[11]
Zawziętość	12	24	36	48	60	[12]

Czynnik przepo- wiadający I	<i>Ekstrawersja w przeciwieństwie do introwersji</i>	Wynik
	(Ekspresja słowna + Towarzyskość) minus (Odsuwanie + Zażenowanie) Wynik Wynik Wynik Wynik Ogólny 1 + ogólny 7 minus ogólny 4.... + ogólny 10 =
Czynnik przepo- wiadający II	<i>Pozytywne zachowanie się w przeciwieństwie do wrogiego zachowania się</i>	Wynik
	(Życzliwość + Taktowne zachowanie) minus (Nerwowość + Zawziętość) Wynik Wynik Wynik Wynik Ogólny 3 + ogólny 9 minus ogólny 6.... + ogólny 12 =
Czynnik przepo- wiadający III	<i>Pozytywna orientacja w zachowaniu minus negatywna orientacja w zachowaniu</i>	Wynik
	(Wytrwałość + Koncentracja) minus (Nadwrażliwość + Róztargnienie) Wynik Wynik Wynik Wynik Ogólny 5 + ogólny 11 minus ogólny 2.... + ogólny 8 =
<i>Ogólne przystosowanie</i>		

KWESTIONARIUSZ TESTU ŻYCZLIWOŚCI I NIECHEĆCI

ADAPTACJA WŁASNA NA PODSTAWIE TESTÓW SOCJOMETRYCZNYCH

J. MORENO⁵²⁶

Drogi Przedszkolaku,

Zadam Ci teraz kilka pytań dotyczących Twoich relacji z kolegami z grupy. Bardzo proszę o udzielenie odpowiedzi zgodnych z Twoimi odczuciami.

Imiona dzieci uczęszczających do grupy	Pytanie 1	Pytanie 2	Pytanie 3	Pytanie 4	Pytanie 5	Pytanie 6	Pytanie 7

Zestaw pytań do testu:

Pytanie 1: Z kim najbardziej lubisz się bawić?

Pytanie 2: Kogo nie lubisz zapraszać do zabawy?

Pytanie 3: Kogo zaprosiłbyś na swoje urodziny?

Pytanie 4: Kogo w żadnym wypadku nie zaprosiłbyś na swoje urodziny

Pytanie 5: Kogo poprosiłbyś o pomoc, gdybyś miał jakiś problem?

Pytanie 6: Komu mógłbyś pożyczyć ulubioną zabawkę?

Pytanie 7: Komu nigdy niczego byś nie pożyczył?

Bardzo dziękuję za udzieleni odpowiedzi!

⁵²⁶ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. PWN, Warszawa 2000, s. 169.

KWESTIONARIUSZ TESTU ZWIERZATKO - adaptacja własna

na podstawie testu Zwierzyniec R. Zazoo⁵²⁷

Drogi Przedszkolaku,

Bardzo proszę, byś przez chwilę zastanowił się, jakim jesteś zwierzątkiem i objaśnił mi dlaczego właśnie takim. Potem zapytam, jakim nie chciałbyś być i również poproszę o wyjaśnienie Twojej odpowiedzi.

1. Jakim zwierzęciem jesteś? Powiedz dlaczego.

2. Jakim zwierzęciem chciałbyś być? Powiedz dlaczego.

METRYCZKA:

Płeć: dziewczynka, chłopiec.

Wiek:

Inicjał imienia i nazwiska:

Bardzo dziękuję za współpracę!

⁵²⁷R. Zazoo, *Metody psychologicznego badania dziecka, część II*, Warszawa 1973, s. 592-681.

KWESTIONARIUSZ TESTU DOKOŃCZ ZDANIE – adaptacja własna

na podstawie TESTU ZDAŃ NIEDOKOŃCZONYCH ROTTERA⁵²⁸

Drogi Przedszkolaku,

Rozpocznę teraz kilka zdań. Bardzo proszę, byś dokończył je pierwszymi skojarzeniami, jakie przyjdą Ci na myśl.

1. Najbardziej lubię, gdy
2. Boję się, kiedy.....
3. Nie lubię.....
4. Czuję się bardzo szczęśliwy, kiedy.....
5. Czuję się nieszczęśliwy, gdy.....
6. Moja ulubiona zabawa, to.....
7. Moje ulubione zajęcia, to.....

METRYCZKA:

Płeć: dziewczynka, chłopiec.

Wiek:

Inicjał imienia i nazwiska:

Bardzo dziękuję za współpracę!

⁵²⁸J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Warszawa 1986, s. 291-30

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

dla nauczycieli wychowania przedszkolnego⁵²⁹

Szanowni Państwo!

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzi badania, których celem jest określenie rodzaju i stopnia nasilenia zaburzeń w zachowaniu dzieci. Ankieta jest anonimowa. Uzyskane wyniki będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych. Uprzejmie proszę o szczere i wyczerpujące wypowiedzi. Dziękuję za pomoc i poświęcenie czasu.

mgr Magdalena Zrałek

1. W prowadzonej przez Panią(a) grupie najczęściej występują (proszę podkreślić jedno zjawisko w każdym punkcie):

- a.) stosunki przyjacielskie między wychowankami/wrogość wśród podopiecznych
- b.) współpraca/ niezdrowa rywalizacja
- c.) akceptacja, tolerancja/ brak tolerancji
- zdyscyplinowanie/ brak dyscypliny

2. Proszę zaznaczyć częstotliwość występowania w Pani(a) grupie niżej wymienionych rodzajów zaburzeń w zachowaniach:

(proszę wpisać symbol X w odpowiedniej rubryce)

RODZAJE ZABURZEŃ W ZACHOWANIU	ZAWSZE	CZĘSTO	CZASAMI	SPORADYCZNIE	NIGDY
Agresywność słowna (przekleństwa, przezywanie, przedrzeźnianie itp.).					
Agresywność fizyczna (bójki, popychanie, kopanie, szarpanie itp.).					
Zahamowanie psychoruchowe (nieśmiałość, bierność, unikanie trudności itp.).					

⁵²⁹Kwestionariusz ankiety opracowano na podstawie *Kwestionariusza ankiety dla nauczycieli edukacji elementarnej* autorstwa H. Hetmańczyk-Bajer.

Nadpobudliwość psychoruchowa (nadmierna ruchliwość, przerywanie pracy innym, gadatliwość itp.).					
Zaburzenia uwagi (roztargnienie, zapominanie, rozpraszanie się itp.).					
Zaburzenia nerwicowe (nadmierna lękliwość, niepokój itp.).					
Infantylnizm uczuciowy (reakcje emocjonalne charakterystyczne dla dzieci młodszych).					
Inne (jakie?).....					

3. Czy w przedszkolu organizowana jest pomoc terapeutyczna dla dzieci, które przejawiają zaburzenia w zachowaniu?

TAK

NIE

Jeżeli TAK, to jaką ma ona formę?

- grupowa
- indywidualna

Jeżeli TAK, proszę zaznaczyć na jakiej podstawie dzieci są kwalifikowane do tego typu zajęć:

- opinia pedagoga i/lub psychologa
- badania i spostrzeżenia własne
- inna (jaka?)

4. Która grupa przyczyn zaburzeń zachowania, według Pani(a) ma większy wpływ na dziecko:
(proszę zaznaczyć jedną, wybraną odpowiedź)

a.) grupa przyczyn tkwiących w środowisko lokalnym,

b.) grupa przyczyn psychologicznych,

- c.) grupa przyczyn tkwiących w środowisku rodzinnym wychowanków,
- d.) inna (jaka?).....
- e.) wszystkie mają jednakowy wpływ na występowanie zaburzeń zachowania u dziecka

5. Proszę zaznaczyć trzy najważniejsze Pani(a) zdaniem przyczyny zaburzeń w zachowaniu dzieci, tkwiące w środowisku rodzinnym

- a. liczba osób w rodzinie,
- b. skład osób w rodzinie
- c. miejsce dziecka wśród rodzeństwa
- d. sytuacja ekonomiczno-materialna rodziny
- e. wykształcenie i zawód rodziców
- f. stan zdrowia rodziców
- g. moralność rodziców
- h. pożycie rodziców
- i. postawy wychowawcze rodziców
- j. opieka nad dzieckiem
- k. współpraca rodziców z przedszkolem
- l. inne (jakie?).....

6. Proszę zaznaczyć trzy najważniejsze Pani(a) zdaniem, przyczyny zaburzeń w zachowaniu u dzieci, tkwiących w środowisku przedszkolnym:

- a) aktualne postępy dziecka
- b) przebieg edukacji dziecka
- c) trudności w pracy placówki (remont przedszkola, choroba lub zmiana wychowawcy)
- d) stosunek dziecka do przedszkola
- e) stosunki między dziećmi i nauczycielem
- f) pozycja społeczna dziecka w grupie rówieśniczej
- g) inne(jakie?).....

7. Czy Pan(i), jako nauczyciel przedszkola ma łatwy dostęp do wiedzy na temat zaburzeń w zachowaniu u dzieci w wieku przedszkolnym? (objawy, przyczyny, sposoby diagnozowania i terapii)

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

Jeśli TAK, proszę zaznaczyć, w jaki sposób zdobyła Pan/i tą wiedzę?

- a. studia licencjackie/magisterskie
- b. studia podyplomowe
- c. kursy kwalifikacyjne (około 200 godz.)
- d. kursy doskonalące (około 100 godz.)

- e. formy warsztatowe
- f. miejsce pracy
- g. literatura pedagogiczna
- h. prasa pedagogiczna
- i. Internet
- j. Inne

8. Czy potrafi Pan/i zdiagnozować zaburzenia zachowania u dzieci?

TAK

NIE

NIE WIEM

9. Jeżeli tak, proszę powiedzieć, jakimi narzędziami badawczymi posługuje się Pan/i podczas diagnozy?

.....

10. Czy dokonując diagnozy dzieci u których obserwowane są zaburzenia zachowania, konsultuje się Pan(i) ze specjalistami?

TAK

NIE

Jeżeli tak, proszę wymienić, z jakimi.....

.....

11. Czy uważa Pan/i za konieczne, prowadzenie dodatkowych zajęć z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu?

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

Jeśli TAK, to jakie Pan/i zdaniem działania należałoby podjąć w ramach zajęć, aby ułatwić dzieciom z zaburzeniami w zachowaniu funkcjonowanie w środowisku przedszkolnym?

.....

12. Czy tworzy Pan(i) programy profilaktyczne (programy autorskie, innowacje pedagogiczne), które wspierają dzieci z zaburzeniami zachowania w przedszkolu?

TAK

NIE

Jeżeli tak, to jakie są to programy (bardzo proszę o wymienienie).

.....

Jeżeli nie, proszę napisać dlaczego

.....

13. Czy w tworzonych przez siebie programach autorskich, czy innowacjach skierowanych do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania stosuje Pan(i) sztukę jako środek terapeutyczny?

TAK

NIE

Jeżeli tak, to które formy sztuki stosuje Pan(i) najczęściej?

.....

PROSZĘ O WYPEŁNIENIE METRYCZKI:

1. Płeć.....
2. Staż pracy.....
3. Wykształcenie.....
4. Ukończone studia.....
5. Stopień awansu zawodowego.....

Serdecznie dziękuję za wypełnienie ankiety!

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

dla nauczycieli prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne w przedszkolu

Szanowni Państwo!

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzi badania, których celem jest określenie sposobów pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania w przedszkolu. Ankieta jest anonimowa. Uzyskane wyniki będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych. Uprzejmie proszę o szczerze i wyczerpujące wypowiedzi. Dziękuję za pomoc i poświęcenie czasu.

mgr Magdalena Zrałek

1. W jaki sposób dokonuje Pan(i) diagnozy zaburzeń zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym. Jakie narzędzia diagnostyczne stosuje Pan(i) w tym celu?

.....

2. Czy diagnozując dzieci przejawiające zaburzenia zachowania korzysta Pan(i) z pomocy specjalistów?

TAK

NIE

Jeżeli tak, proszę zaznaczyć, których:

- pedagog szkolny,
- psycholog dziecięcy,
- socjoterapeuta,
- inni (proszę wymienić).....

3. Skąd czerpie Pani wiedzę potrzebną do tworzenia programów terapeutycznych? (proszę podkreślić)

- studia magisterskie podyplomowe,
- z literatury przedmiotu,
- z kursów, szkoleń, warsztatów,
- z artykułów w czasopismach branżowych,
- inne (proszę wymienić).....

4. Jak jest Pana(i) przygotowanie do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych? (proszę podkreślić).

- studia magisterskie,
- studia podyplomowe,
- warsztaty dla nauczycieli,
- kursy, szkolenia,
- nie mam odpowiedniego przygotowania,
- inne (jakie? Proszę wymienić).

5. W przypadku których zaburzeń zachowania stosuje Pan(i) zajęcia socjoterapeutyczne?(proszę podkreślić.)

- nadpobudliwość psychoruchowa,
- agresja,
- nieśmiałość,
- zaburzenia emocjonalne,
- nadmierna lękliwość,
- inne (proszę wymienić)..... .

6. Jak często prowadzi Pan(i) zajęcia socjoterapeutyczne?

RAZ W TYGODNIU DWA RAZY W TYGODNIU CZĘŚCIEJ (ile).....

7. Czy konstruując program socjoterapeutyczny, konsultuje go Pan(i) ze specjalistami?

TAK

NIE

Proszę wymienić, jacy to specjaliści:

.....

8. Proszę wymienić główne cele realizowanego przez Pana(ią) programu socjoterapeutycznego?

.....

9. Czy w prowadzonych przez siebie zajęciach socjoterapeutycznych wykorzystuje Pani wybrane formy sztuki?

TAK

NIE

Jeżeli tak, to jakie formy sztuki Pan(i) preferuje? (proszę wymienić):

.....

10. Jakie formy aktywności artystycznej stosuje Pan(i) najczęściej podczas prowadzonych zajęć? (bardzo proszę wymienić).

.....

11. Jakie formy organizacyjne stosuje Pan(i) na zajęciach socjoterapeutycznych?

- a) praca z całą grupą,
- b) praca z małym zespołem,
- c) praca indywidualna.

12. Czy wykorzystywane przez Pana(ią) formy sztuki są elementem terapeutycznym, czy wspomagającym? (proszę krótko uzasadnić odpowiedź).

.....

13. Jak często dokonuje Pan(i) ewaluacji swojego programu terapeutycznego?

- a) raz do roku,
- b) dwa razy w roku,
- c) raz na kwartał,
- d) raz na miesiąc,
- e) częściej (proszę napisać, jak często).....

14. Jak często dokonuje Pan(i) oceny zmian w zachowaniu podopiecznych?

- a.) raz do roku,
- b.)dwa razy do roku,
- c.) raz na kwartał,
- d.) raz na miesiąc,
- e.) częściej (proszę napisać, jak często).....

15. Kto wchodzi w skład zespołu ewaluacyjnego oceniającego skuteczność programu? (proszę wymienić)

.....

16. Proszę napisać, jak wykorzystywane są przez Pana(ią) wyniki ewaluacji programu i prowadzonych zajęć?

.....

PROSZĘ O WYPEŁNIENIE METRYCZKI:

- 1. Płeć.....
- 2. Staż pracy.....
- 3. Wykształcenie.....
- 4. Ukończone studia.....
- 5. Dodatkowe wykształcenie.....
- 6. Stopień awansu zawodowego.....

Serdecznie dziękuję za wypełnienie ankiety!

KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DZIECKIEM PO ZAJĘCIACH
socjoterapeutycznych

Drogi Przedszkolaku,

Pozwól, że zadam Ci teraz kilka pytań dotyczących zajęć, w których brałeś udział. Bardzo proszę Cię o swobodne wypowiedzi w trakcie naszej rozmowy.

1. Czy podobały ci się zajęcia, w których uczestniczyłeś/aś?

TAK

NIE

NIE WIEM

2. Co podobało Ci się w zajęciach najbardziej?

3. Co ci się nie podobało w zajęciach?

4. Gdybyś mógł, to co chciałbyś zmienić w zajęciach?

5. Kogo zaprosiłbyś na zajęcia, gdybyś mógł? Powiedz dlaczego te osoby.

METRYCZKA:

Płeć: dziewczynka, chłopiec.

Wiek:

Inicjał imienia i nazwiska:

Bardzo dziękuję za udzielone odpowiedzi!

KWESTIONARIUSZ ANKIETY
dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola

Szanowni Państwo!

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzi badania, których celem jest określenie rodzaju i stopnia nasilenia zaburzeń w zachowaniu dzieci. Ankieta jest anonimowa. Uzyskane wyniki będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych. Uprzejmię proszę o szczere i wyczerpujące wypowiedzi.

Dziękuję za pomoc i poświęcenie czasu,
mgr Magdalena Zrałek

1. Czy jesteście Państwo zapoznawani z programami i innowacjami realizowanymi w grupie przedszkolnej?

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

2. Czy w grupie, do której uczęszcza Państwa dziecko, dostrzegają Państwo dzieci z zaburzeniami zachowania?

TAK

NIE

NIE MAM ZADANIA

Jak są przez Państwa postrzegane takie dzieci?

.....

3. Czy w grupie do której uczęszcza Państwa dziecko prowadzone są zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne?

TAK

NIE

NIE WIEM

Jeżeli tak, proszę zaznaczyć, jak często się one odbywają:

- raz w tygodniu,

- dwa razy w tygodniu,

- raz w miesiącu,

- rzadziej (proszę napisać jak często).....

4. Czy Państwa dziecko opowiada w domu o tym, co działo się na zajęciach?

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

5. Czy są to odczucia pozytywne?

TAK

NIE

NIE WIEM

6. Czy regularnie uczestniczycie Państwo w zebraniach z rodzicami i zajęciach otwartych?

TAK

NIE

NIE WIEM

Jeśli tak, to jak często (proszę podkreślić)

- raz w miesiącu,

- raz na kwartał,

- inaczej (proszę sprecyzować).....

7. Jak oceniają Państwo działania nauczyciela w stosunku do dzieci przejawiających zaburzenia zachowania? Bardzo proszę o krótki opis.

.....

8. Czy Pani(a) zdaniem wykorzystanie różnych form sztuki w procesie terapii jest słuszne?

TAK

NIE

NIE WIEM

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź:

.....

9. Czy w Pani(a) odczuciu zajęcia powinny być kontynuowane w szkole podstawowej, kiedy Pani(a) dziecko już się tam znajduje?

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź:

.....

Proszę jeszcze o wypełnienie metryczki:

Płeć.....

Wiek.....

Wykształcenie: podstawowe, średnie, wyższe zawodowe, wyższe.

Status materialny: bardzo wysoki, wysoki, przeciętny, niski, bardzo niski.

Serdecznie dziękuję za wypełnienie ankiety!

ARKUSZ OBSERWACJI ZAJĘĆ SOCJOTERAPEUTYCZNYCH

Data:

Miejsce:

Obserwator:

Czas obserwacji:

Temat/Rodzaj zajęć:

Imię i inicjał nazwiska dziecka	KATEGORIE OBSERWACJI					
	Czynne uczestnictw o w zajęciach.	Wyrażanie emocji podczas zajęć	Współdziała nie z innymi	Podjęmowa nie działań	Kontrolowa nie agresji	Relacje z dzieckiem ujawniającym zachowania nadpobudliwe i nieśmiałość

Inne uwagi i spostrzeżenia:

.....

DYSPOZYCJE DO ROZMOWY Z DYREKTOREM PRZEDSZKOLA

Szanowni Państwo!

Bardzo proszę o jak najbardziej wyczerpujące udzielenie mi odpowiedzi na zadane pytania.
Zadane pytania dotyczyć będą działań socjoterapeutycznych podejmowanych na terenie Pana(i)
placówki

mgr Magdalena Zrałek

1. W jaki sposób i na jakich zasadach nauczyciele pracujący w prowadzonej przez Pana (ią) placówce realizują zajęcia profilaktyczno-terapeutyczne?
2. Jakie posiadają przygotowanie?
3. Czy świadczona pomoc jest Pani zdaniem wystarczająca?

METRYCZKA:

Płeć: K M

Wiek:.....

Wykształcenie:

Dodatkowe kwalifikacje:.....

Staż pracy:.....

Staż pracy na stanowisku dyrektora:.....

Bardzo dziękuję za udzielone odpowiedzi!

DYSPOZYCJE DO ROZMOWY Z NAUCZYCIELAMI PROWADZĄCYMI
ZAJĘCIA PROFILAKTYCZNO-TERAPEUTYCZNE

Szanowni Państwo!

Bardzo proszę o jak najbardziej wyczerpujące udzielenie mi odpowiedzi na zadane pytania.
Zadane pytania dotyczyć będą Pana(i) programu profilaktyczno-terapeutycznego.

mgr Magdalena Zrałek

1. W jaki sposób konstruuje Pan(i) program zajęć, z kim go konsultuje?
2. Od czego zależy częstotliwość prowadzonych przez Pana(ią) zajęć?
3. Proszę opowiedzieć o ulubionych formach aktywności artystycznej Pana(i) wychowanków oraz określić ich przydatność terapeutyczną.
4. Proszę opisać, jakiego typu zmiany obserwuje Pan(i) u swoich podopiecznych po zastosowaniu zajęć.
5. Czy i w jakim zakresie wprowadza Pan(i) w trakcie prowadzonych zajęć formy aktywności artystycznej w pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania nadpobudliwe i nieśmiałość?

METRYCZKA:

Płeć: K M

Wiek:.....

Wykształcenie:.....

Dodatkowe kwalifikacje:

Staż pracy:.....

Statut zawodowy:

Bardzo dziękuję za udzielone odpowiedzi!

DYSPOZYCJE DO ROZMOWY ZE SPECJALISTAMI

pedagog szkolny, psycholog, socjoterapeuta

Szanowni Państwo!

Bardzo proszę o jak najbardziej wyczerpujące udzielenie mi odpowiedzi na zadane pytania. Pytania dotyczyć będą form pomocy udzielanych dzieciom przejawiającym zaburzenia zachowania w przedszkolu, ich rodzicom i nauczycielom.

mgr Magdalena Zrałek

1. Jakie formy pomocy pedagogiczno-psychologicznej są przewidziane dla dzieci w wieku przedszkolnym? W jakim zakresie Pan(i) może zaproponować pomoc dziecku?
2. Jak rodzic dziecka przejawiającego zaburzenia zachowania trafia do specjalistów?
3. Czy dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu często korzystają z dodatkowych form pomocy poza przedszkolem?
4. Czy Pana(i) zdaniem zastosowanie sztuki w procesie socjoterapeutycznym wzmacnia oddziaływanie terapeutyczne?

METRYCZKA:

Płeć: K M

Wykształcenie:

Dodatkowe kwalifikacje:

Staż pracy:

Bardzo dziękuję za udzielone odpowiedzi!

Nazwa innowacji: *Profilaktyka muzyczna oraz wykorzystanie technik socjoterapeutycznych i elementów treningu twórczości w celu utrzymania równowagi i poprawy stanu emocjonalnego i psychofizycznego zdrowych odbiorców.*

Autor: Magdalena Zrałek

Główny cel innowacji: Rozwój osobowości dziecka poprzez zastosowanie profilaktyki muzycznej, wybranych technik z zakresu socjoterapii oraz elementów treningu twórczości.

Cele szczegółowe innowacji:

- 1) budzenie wrażliwości na wartości estetyczne w otoczeniu i kształcenie szacunku do wartości uniwersalnych;
- 2) rozwijanie umiejętności współpracy w zespole;
- 3) kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów;
- 4) wyzwalanie naturalnych instynktów kreacyjnych poprzez oddziaływanie na sferę uczuciowo – intelektualną;
- 5) oddziaływanie na zmysły poprzez muzykę, ruch i słowo;
- 6) swobodny i uporządkowany rytm, melodia mowy i śpiewu połączone z grą na instrumencie;
- 7) umożliwienie ćwiczenia się w kontaktach społecznych.

Warunki realizacji: Innowacja poszerza program wychowawczy realizowany w Przedszkolu Publicznym w Strzyżowicach. Realizowana fakultatywnie i nieodpłatnie. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po pół godziny zajęć przy ścisłej współpracy z psychologiem i muzykiem.

Zadania:

- - odreagowanie napięć psychofizycznych i pozbycie się nadmiaru energii i agresji;
- - nauka autorelaksu;
- - zapoznanie się z różnymi formami aktywizacji;

⁵³⁰ Innowacja pedagogiczna dopuszczona do użytku na lata szkolne 2010/2011 i 2011/2012 przez Kuratorium Oświaty w Katowicach, nr dopuszczenia RE-ED. 3361.1.578.2010, w latach szkolnych 2012/2013 do 2016/2017 funkcjonuje jako program autorski w pisany w skład programów dodatkowych realizowanych w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Strzyżowicach.

- - ujawnianie i wzmacnianie zdolności twórczych oraz technik twórczego myślenia;
- - integracja i poprawa komunikacji w grupie;
- - ujawnianie fantazji w kreowaniu siebie;
- - umiejętność stosowania technik relaksacyjnych;
- - posiadanie umiejętności panowania nad odruchami własnego ciała;
- - przygotowanie do odpowiedniego planowania pracy, nauki i odpoczynku;
- - zapobieganie zniechęceniu i nudzie.

Metody:

- ✓ elementy socjoterapii;
- ✓ ruch i zabawa dla grupy wg Klanzy;
- ✓ metoda aktywnego słuchania muzyki wg Batii Strauss;
- ✓ elementy arteterapii i biblioterapii;
- ✓ swobodne muzykowanie;
- ✓ swobodna ekspresja ruchowa;
- ✓ gry i zabawy relaksacyjne;
- ✓ elementy dramy;
- ✓ elementy treningu samoświadomości;
- ✓ elementy treningu twórczości.

Formy pracy:

- - indywidualna
- - zespołowa
- - grupowa

Miejsce realizacji: Przedszkole Publiczne w Strzyżowicach

Rodzaj innowacji: poszerzająca, przedmiotowa

Termin realizacji: rok szkolny 2011/2012, rok szkolny 2012/2013

Grupa docelowa: grupa przedszkolaków przejawiająca nadpobudliwość, zachowania agresywne, niedostosowanie społeczne, problemy emocjonalne.

Inspiracja do opracowania i wdrożenia programu:

Dzieci mają trudności w dostosowaniu się do otoczenia, nie potrafią radzić sobie z emocjami, często przejawiają zachowania agresywne. U wielu z nich stwierdza się znaczny stopień nadpobudliwości i impulsywności.

Socjoterapia, to termin zbiorczy na określenie każdej formy terapii, w której nacisk kładzie się na czynniki społeczno-środowiskowe i interpersonalne. Jest ustrukturalizowaną formą pomocy, o charakterze spotkań grupowych, które służą realizacji celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych. Muzyka zaś jest tą dziedziną w działalności dziecka, która uruchamia wszelkie formy aktywności twórczej dziecka i wzbogaca jego osobowość. Zwrócenie się w stronę sztuki, a w szczególności muzyki może zaspokoić tęsknotę za innym światem, pełnym marzeń, uczuć i przeżyć, zwiększając wrażliwość emocjonalną oraz ułatwiając zmianę postaw i zachowania.

Treści innowacyjne:

- - zastosowanie technik socjoterapeutycznych;
- - zastosowanie elementów treningu interpersonalnego: umiejętność współpracy w grupie;
- - umiejętność komunikowania się z zespołem, kształtowanie postaw asertywnych;
- - wzbudzanie empatii;
- - zastosowanie elementów treningu wychowawczego: umiejętności radzenia sobie z konfliktami;
- - kształcenie umiejętności niesienia pomocy i opiekuńczości;
- - zastosowanie elementów muzyki, jako sposobów wyrażania siebie.

Oczekiwane rezultaty:

- 1) dziecko potrafi zintegrować się z grupą i rówieśnikami;
- 2) dziecko ujawnia zdolności twórcze;
- 3) rytmizuje organizm, poprawia kondycję ruchową;
- 4) nauczy się współpracy w zespole;
- 5) potrafi określić swoje emocje, radzi sobie z nimi;
- 6) umie uważnie słuchać siebie i innych;
- 7) uczy się autorelaksu;
- 8) chce pomagać innym;
- 9) potrafi dostosować muzykę do swoich stanów emocjonalnych, czy wyrazić je za pomocą muzyki.

Charakterystyka grupy: nasilone zaburzenia uwagi, nadmierna impulsywność, nadmierna ruchliwość, nieradzenie sobie z emocjami, przejawy zachowań agresywnych.

Ewaluacja: W trakcie trwania ewaluacji dokonana będzie ocena programu. Głównym zadaniem ewaluacji będzie uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy założenia i cele programu zostały osiągnięte i czy program może być kontynuowany w kolejnym roku szkolnym.

W celu zebrania danych zostaną wykorzystane techniki sondażu diagnostycznego:

- - ankiety dla rodziców
- - wywiad z dzieckiem, uczestnikiem zajęć
- - obserwacja i analiza zajęć

Oraz: dyskusja, wytwory prac uczestników zajęć, wypracowane przy współudziale osób wspierających.

Po zakończeniu innowacji i podsumowaniu wniosków, zostaną z nimi zapoznani:

- dyrektor przedszkola
- nauczyciele pracujący w placówce
- rodzice
- wychowankowie
- kuratorium oświaty

Uczestnicy innowacji powinni umieć:

- 1) odreagować wyobrażeniowo – uwolnić zablokowaną energię emocjonalną;
- 2) treningowo – osiąść zdolność usuwania napięć psychofizycznych;
- 3) komunikatywnie – współdziałać i odczuwać empatię;
- 4) kreatywnie podchodzić do muzyki w postaci improwizacji instrumentalnej, wokalne i ruchowej;
- 5) kontemplacyjnie przeżywać piękno,
- 6) kreatywnie postrzegać otaczający świat.

Literatura:

S. Jakubiec.: *Aktywność estetyczna dziecka*

M. Kisiel.: *Dziecięce przeżywanie, doświadczanie i poznawanie muzyki.*

A. Sawicka.: *Socjoterapia*

INNOWACJA PEDAGOGICZNA⁵³¹

Nazwa innowacji: Wykorzystanie wybranych elementów sztuki w socjoterapii dzieci w przedszkolu.

Autor: mgr Magdalena Zrałek

Główny cel innowacji: włączenie grupy rówieśniczej w proces terapeutyczny dzieci przejawiających zaburzenia zachowania w przedszkolu.

Cele szczegółowe innowacji:

- wykształcenie u dzieci tolerancji wobec „innych” zachowań niektórych członków grupy rówieśniczej, ale przede wszystkim nauczanie sposobów radzenia sobie z tymi zachowaniami,
- rozwijanie umiejętności współpracy w zespole, pogłębianie zdolności interpersonalnych i komunikacyjnych,
- kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów,
- wyzwalanie naturalnych instynktów kreacyjnych poprzez oddziaływanie na sferę uczuciowo – intelektualną,
- oddziaływanie na zmysły poprzez muzykę, plastykę i teatr,
- „wyciszenie” dzieci nadpobudliwych, zintegrowanie z grupą dzieci nieśmiałych i lękliwych,
- umożliwienie ćwiczenia się we właściwych kontaktach społecznych.

Warunki realizacji: Innowacja poszerza program dydaktyczno-wychowawczy realizowany w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1, Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach. Realizowana fakultatywnie i nieodpłatnie. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po pół godziny zajęć przy ścisłej współpracy z psychologiem, logopedą, pedagogiem szkolnym i socjoterapeutą.

Zadania:

- ✓ odreagowanie napięć psychofizycznych i pozbycie się nadmiaru energii i agresji
- ✓ nauka autorelaksu,
- ✓ zapoznanie się z różnymi formami aktywizacji,

⁵³¹ Innowacja pedagogiczna dopuszczona do użytku przez Kuratorium Oświaty w Katowicach na lata szkolne 2016/2017 i 2017/2018, nr dopuszczenia RE-ED.5361.1.292.2016.

- ✓ ujawnianie i wzmacnianie zdolności twórczych,
- ✓ realizowanie siebie poprzez sztukę, tworzenie swojego portretu językiem sztuki,
- ✓ integracja i poprawa komunikacji w grupie,
- ✓ wypracowanie sposobów radzenia sobie grupy z niepożądanymi zachowaniami kolegów i koleżanek,
- ✓ umiejętność stosowania technik relaksacyjnych,
- ✓ posiadanie umiejętności panowania nad odruchami własnego ciała,
- ✓ przełamywanie nieśmiałości w toku wspólnych działań grupy,
- ✓ przygotowanie do odpowiedniego planowania pracy, nauki i odpoczynku,
- ✓ zapobieganie zniechęceniu i nudzie.

Metody:

- fokusowe dyskusje grupowe,
- autorskie układy taneczne, a także tańce integracyjne,
- ruch i zabawa dla grupy wg Klanzy,
- metoda aktywnego słuchania muzyki wg Batii Strauss,
- atrakcyjne dla dzieci techniki plastyczne,
- swobodne muzykowanie,
- swobodna ekspresja ruchowa,
- gry i zabawy relaksacyjne,
- elementy dramy i teatru,
- elementy treningu samoświadomości,
- elementy treningu twórczości,
- elementy metody Paula Dennisona.

Formy pracy:

- indywidualna
- zespołowa
- grupowa

Miejsce realizacji: Przedszkole Publiczne im. Misia Uszatka w Strzyżowicach.

Rodzaj innowacji: profilaktyczno-terapeutyczna.

Termin realizacji: rok szkolny 2016/2017, rok szkolny 2017/2018.

Grupa docelowa: starsze grupy przedszkolne (5,6-latki). Specjalną opieką zostaną objęte dzieci przejawiające zaburzenia zachowania (nadpobudliwość psychoruchowa i wycofanie społeczne).

Inspiracja do opracowania i wdrożenia innowacji:

W myśl obowiązującej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, przedszkola mają w równej mierze pełnić funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące⁵³². Ponadto powinny zapewnić dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych, a więc tworzyć warunki do zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci.

Należy jednak zauważyć, że z każdym rokiem wzrasta liczba dzieci, które borykają się z trudnościami w realizacji standardów wymagań programowych. Określenie potrzeb tych dzieci oraz sposobów i form ich zaspokajania jest zadaniem priorytetowym dla nauczycieli pracujących w przedszkolach.

Według zalecanych warunków i sposobów realizacji *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznawanie możliwości i potrzeb rozwojowych wychowanków oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości szkolnej wychowanka do podjęcia nauki w szkole – tzw. diagnozy przedszkolnej⁵³³. Obowiązkiem nauczyciela-wychowawcy grupy przedszkolnej, jest także stworzenie planu pracy wspierającej dla dzieci mających problemy. W oparciu o zgromadzone wnioski diagnostyczne, nauczyciel przedszkola konstruuje i realizuje indywidualny lub grupowy (jeżeli zaburzenie dotyczy grupy dzieci), program wspomagania i korygowania rozwoju dziecka⁵³⁴. Dotyczy on zarówno sfery dydaktycznej, jak i wychowawczej. Nauczyciel zauważy grupy mające problemy z przyswajaniem wiedzy, ale również dzieci przejawiające symptomatykę zaburzeń zachowania. W programie powinny

⁵³² Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009, Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803.

⁵³³ H. Dmochowska, L. Wiatrowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków 2013, s. 7.

⁵³⁴ K. Nadrowska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu – założenia a codzienna rzeczywistość (studium przypadku)*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, tom 8, Kraków 2015, s. 233.

znaleźć się bowiem treści, które dotyczyć będą kształtowania tych umiejętności i wiadomości, które są konieczne do spełnienia oczekiwań i wymagań stawianych dziecku w szkole⁵³⁵.

Nauczyciel-wychowawca mając w swojej grupie dzieci nadpobudliwe i wycofane, powinien zapewnić im komfort psychiczny. Stworzyć taki klimat, by dzieci nieśmiało poczuły się bezpiecznie i odzyskały poczucie pewności siebie w kontaktach z innymi, nadpobudliwe zaś starały się dostosować do panujących w placówce norm. Wiele uwagi klimatowi klasy, poświęcił w swoich publikacjach Erich Petlak podkreślając, że jest to niezbędny element właściwego funkcjonowania grupy⁵³⁶. Zdaniem E. Petlaka, nauczyciel, który buduje w grupie pozytywną atmosferę, wzajemne zaufanie między nim, a uczniami, ale też między uczniami wzajemnie, może się spodziewać pozytywnego stosunku wychowanków do wydarzeń w szkole⁵³⁷. Z drugiej strony jednak grupa rówieśnicza, nie zawsze akceptuje „odmienne” zachowania kolegów, nie rozumie ich, a przez to odrzuca. Bywa także często pokrzywdzona przez przebywające w jej szeregach dziecko nadpobudliwe ze skłonnością do agresji. Zatem rolą nauczyciela jest stworzenie takich warunków i zastosowanie takich metod pracy, które pozwolą z jednej strony na dostosowanie się dzieci z problemami do grupy przedszkolnej, a z drugiej włączenie grupy rówieśniczej w ten proces. Niestety nie zawsze pedagodzy są wyposażeni w odpowiednią wiedzę. Brakuje im również narzędzi do diagnozowania tych zachowań. Kiedy w grupie, czy klasie pojawia się dziecko przejawiające zachowania agresywne, często bywają bezradni. Należy zatem opracować system oddziaływania terapeutycznego, w który włączy się grupę rówieśniczą. Takie właśnie możliwości daje nauczycielom socjoterapia.

Ze względu na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-ekonomiczną nauczyciele pracujący w grupach przedszkolnych coraz częściej spotykają się u swoich podopiecznych z symptomatyką zaburzeń zachowania (o czym piszą między innymi Joanna Gładyszewska-

⁵³⁵ *Kogo obejmuje diagnoza przedszkolna – komunikat MEN do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli. Internet* http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1985%3Akogo-obejmuje-diagnoza-przedszkolna&catid=249%Aprzedszkola-2011-diagnoza-przedszkolna&Itemid=322 [data dostępu: 15.10.2015].

⁵³⁶ E. Petlak, *Pedagogiczno-dydaktyczna praca nauczyciela*, Bratysława 2000, s. 93.

⁵³⁷ E. Petlak, J. Komora, *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*, Warszawa 2006, s. 68.

Cylulko⁵³⁸, Katarzyna Sawicka⁵³⁹, Ewelina Silecka⁵⁴⁰). Dzieci te, jakkolwiek nieświadome swoich problemów wymagają pomocy specjalistów. W podobnej sytuacji znajduje się grupa przedszkolna, w której dzieci z zaburzeniami zachowania przebywają. Grupa rówieśnicza nie zawsze wie, jak sobie poradzić w wielu trudnych i nowych sytuacjach w kontakcie z dzieckiem, które np. przejawia silne zachowania agresywne.

Grupa przedszkolna jest specyficzną formacją społeczną ukształtowaną na zasadzie doboru celowego. Znaczącym elementem jest data urodzenia dziecka, a więc jego wiek, który determinuje przyjęcie do określonej grupy przedszkolnej. Grupa rówieśnicza może zatem stanowić grupę terapeutyczną, ponieważ, jak piszą Marek Konopczyński i Adam Ambroziak⁵⁴¹ „celem podstawowym socjoterapeutycznych zajęć grupowych jest oddziaływanie na uczestników poprzez wpływ interakcji międzyludzkich mających za zadanie zmiany wadliwych postaw społecznych, reakcji emocjonalnych i behawioralnych oraz percepcji własnej osoby i otoczenia”.⁵⁴¹ W grupie przedszkolnej funkcjonują określone prawa i reguły, których przedszkolacy powinni przestrzegać. Ponadto każda grupa społeczna, także przedszkolna charakteryzuje się pewną strukturą i specyficzną dynamiką, nieustannie rozwija się i zmienia. Dziecko w wieku przedszkolnym przejawiające zaburzenia zachowania nie może doświadczać terapii w oderwaniu od swojego środowiska wychowawczego, ponieważ to właśnie w nim musi funkcjonować i to właśnie z grupą rówieśniczą musi budować poprawne kontakty interpersonalne, w czym może pomóc socjoterapia, gdyż jako metoda pracy z dzieckiem wykorzystuje atrakcyjność kontaktów rówieśniczych, opierając oddziaływania pomocowe na procesie grupowym.

W socjoterapii przyjmuje się, że korekta zaburzeń zachowania będzie dokonywać się wskutek organizowania takich sytuacji społecznych w czasie zajęć grupowych, podczas których uczestnicy będą mieli okazję do korekty oraz kompensacji swoich wcześniejszych doświadczeń

⁵³⁸J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2012.

⁵³⁹K. Sawicka, *Socjoterapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004, 37.

⁵⁴⁰E. Silecka, *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, {W:} B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań 2014, s. 211-228.

⁵⁴¹M. Konopczyński, A. Ambroziak, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009, s. 51.

traumatycznych i emocjonalnych, co spowoduje, że w konsekwencji nauczą się nowych sposobów reagowania⁵⁴². Najszersze rozumienie socjoterapii jako formy pomocy wiąże się ze stwierdzeniem, że socjoterapia odbywa się w społeczności stworzonej po to, aby dostarczać społecznych bodźców do poprawienia funkcjonowania, głównie w obszarze relacji interpersonalnych.

Socjoterapia rozumiana jako terapia poprzez przebywanie w zorganizowanej grupie społecznej, dopuszcza stosowanie wielu form terapeutycznych mających na celu poprawę stanu psychofizycznego jej odbiorców.⁵⁴³ Jedną z preferowanych w procesie socjoterapeutycznym form wyrazu jest rysunek. Rysunki oraz inne formy plastyczne są ważną formą wypowiedzi dla osób mających trudności w werbalizacji. W wytworach plastycznych uczestnicy socjoterapii mają zapewnioną swobodę, mogą wyrazić sobie i swoje emocje, rzutować urazy i konfrontacje, uwolnić się od napięć. Prace plastyczne mogą być abstrakcyjne. Inne techniki wykorzystywane w socjoterapii to: psychodrama, pantomima, gry i zabawy ruchowe oraz psychologiczne, ćwiczenia i techniki wyobrażeniowe, dzielenie się własnym doświadczeniem, poszukiwanie wspólnych, konstruktywnych rozwiązań poprzez stosowanie różnych technik, muzyka i śpiew.

Wszystkie z wyżej wymienionych elementów z powodzeniem mogą być stosowane w przedszkolu, zwłaszcza zaś techniki artystyczne, ponieważ stanowią one element wychowania estetycznego i są najbardziej bliskie dzieciom w wieku przedszkolnym. W potocznym rozumieniu, jak pisze Irena Wojnar⁵⁴⁴, wychowanie estetyczne, to tyle, co kształcenie estetycznej wrażliwości, estetycznej kultury, kojarzy się więc ono z wychowaniem przez sztukę. Sztuka, jak żaden inny środek wychowawczy, towarzyszy człowiekowi przez całe życie, stając się źródłem wciąż nowych doznań, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym, potwierdzeniem własnej osobowości w aktach twórczych. Twórczość dziecka jest tą wartością w jego życiu, która sprzyja nie tylko poznaniu, działaniu i odczuwaniu, ale także komunikowaniu się z drugim człowiekiem. Może stać się zarówno postawą wobec świata, jak i stylem życia⁵⁴⁵. Muzyka, zabawa, taniec, słowo, gest oraz barwna plama przyczyniają się do artystycznego i społecznego

⁵⁴² J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2009, s. 25.

⁵⁴³ E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 16.

⁵⁴⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1984, s. 15.

⁵⁴⁵ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 50.

rozwoju dzieci, poprzez stworzenie możliwości wzajemnego poznawania członków grupy, dają poczucie bezpieczeństwa, budzą zaufanie do innych i samego siebie⁵⁴⁶. Wprowadzanie sztuki do pracy dydaktyczno- wychowawczej powoduje zmniejszenie elementu współzawodnictwa, rozwija natomiast zaangażowanie, wrażliwość i współdziałanie w zespole. Dlatego dla nauczyciela-terapeuty ta forma oddziaływań jest znacząca i często wykorzystywana. Włączenie sztuki do procesu oddziaływań naprawczo-korekcyjnych i wychowawczych uwidacznia się jako usprawnienie zaburzonych funkcji psychicznych „zaangażowanych” w proces uczenia się. Natomiast oddziaływanie na osobowość dziecka uwidacznia się w budzeniu motywacji do nauki i wiary we własne możliwości, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji⁵⁴⁷.

Treści innowacyjne:

- 1) zastosowanie technik socjoterapeutycznych
- 2) zastosowanie elementów treningu interpersonalnego: umiejętność współpracy w grupie, umiejętność komunikowania się z zespołem, kształtowanie postaw asertywnych, wzbudzanie empatii
- 3) zastosowanie elementów treningu wychowawczego: umiejętności radzenia sobie z konfliktami i napięciami
- 4) kształcenie umiejętności niesienia pomocy i opiekuńczości
- 5) zastosowanie elementów sztuki, jako sposobów wyrażania siebie

Oczekiwane rezultaty:

- dziecko potrafi zintegrować się z grupą i rówieśnikami,
- dziecko ujawnia zdolności twórcze,
- rytmizuje organizm, poprawia kondycję ruchową, panuje nad odruchami własnego ciała,
- nauczy się współpracy w zespole,
- potrafi określić swoje emocje, radzi sobie z nimi, ujawnia je poprzez różne elementy sztuki,

⁵⁴⁶M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulowaniu rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 71.

⁵⁴⁷M. Knapik, W. A. Sacher, *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004, s. 104.

- umie uważnie słuchać siebie i innych,
- uczy się autorelaksu,
- chce pomagać innym i włączać do zabaw i wspólnych działań dzieci wycofane oraz pomagać w rozładowywaniu napięć dzieciom nadpobudliwym

Charakterystyka grupy:

Grupy przedszkolaków w wieku 5 i 6 lat. Szczególną opieką terapeutyczną objęte zostaną dzieci przejawiające następujące zaburzenia zachowania: nasilone zaburzenia uwagi, nadmierna impulsywność, nadmierna ruchliwość, nieradzenie sobie z emocjami, przejawy zachowań agresywnych, wycofanie społeczne, nieśmiałość, lękliwość.

Ewaluacja:

W trakcie trwania ewaluacji dokonana będzie jej ocena. Głównym zadaniem ewaluacji będzie uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy założenia i cele innowacji zostały osiągnięte i czy program może być kontynuowany w kolejnych latach szkolnych.

W celu zebrania danych zostaną wykorzystane techniki sondażu diagnostycznego

- ankiety dla rodziców,
- wywiad z dzieckiem, uczestnikiem zajęć,
- obserwacja i analiza zajęć.

Oraz: dyskusja, wytwory prac uczestników zajęć, wypracowane przy współudziale osób, wspierających.

Po zakończeniu innowacji i podsumowaniu wniosków, zostaną z nimi zapoznani:

- dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego,
- nauczyciele pracujący w placówce,
- rodzice,
- wychowankowie,
- Kuratorium Oświaty

Uczestnicy innowacji powinni umieć:

- 1) odreagować wyobrażeniowo – uwolnić zablokowaną energię emocjonalną, lub pohamować nadmierną gestykulację oraz pobudliwość werbalną,
- 2) treningowo – osiąść zdolność usuwania napięć psychofizycznych,
- 3) terapeutycznie: zintegrować z grupą dzieci wycofane, nauczyć się sposobów radzenia z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo,
- 4) komunikatywnie – współdziałać i odczuwać empatię,
- 5) kreatywnie podchodzić do sztuki,
- 6) kontemplacyjnie przeżywać piękno,
- 7) kreatywnie postrzegać otaczający świat.

Plan działań: Ze względu na rodzaj programu, nie ma potrzeby układania szczegółowego planu oddziaływań, ponieważ proces terapeutyczny jest procesem ciągłym, wymaga również działań pod wpływem chwili (*at hot*)., stąd konieczne wydaje się jedynie sformułowanie celów i systematyczne realizowanie ich na spotkaniach grupowych.

SCENARIUSZE ZAJĘĆ SOCJOTERAPETYCZNYCH

Scenariusz 1

Temat: „Szaro, buro i ponuro”

Przebieg zajęć:

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej „Kręgi”. Dzieci poruszają się po Sali w rytm muzyki, na przerwę w muzyce nauczyciel podaje hasło: wszyscy, dziewczynki – chłopcy lub pary. Dzieci odpowiednio do usłyszanej komendy, ustawiają się w kręgi.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie.
3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz?
4. Zabawa „Szara bajka” – dzieci tworzą swoją bajkę (po kolei siedząc w kręgu dopowiadają dalszy ciąg). Muszą jednak wymyślić bajkę, w której będzie ponuro i szaro.
5. Wspólne rozwiązywanie problemu. BURZA MÓZGÓW – co można zrobić, żeby bajka stała się kolorowa (dodać kolory, zmienić nastrój bohaterów, inaczej ich ubrać). Nauczyciel notuje wszystkie pomysły dzieci na dużej płachcie szarego papieru. Pytamy dzieci, czy to jest łatwe do zrobienia, jak można by tego dokonać.
6. Wprowadzenie wybranej formy sztuki, podejmowanie wspólnych działań. Nauczyciel okazuje dzieciom glinę, pyta o jej kolor (szary). Prosi o wskazanie, co można zrobić, żeby glina przestała być szara (dzieci dzielą się propozycjami – pomalować, okleić, ozdobić). Prowadzący zachęca, by dzieci w małych zespołach utworzyły wybrane postaci z opowiedzianej bajki, a potem uczyniły je kolorowymi i radosnymi (w kąciku plastycznym przygotowane są kolorowe cekiny, farby temperowe, gąbki do malowania farbami). Pod koniec następuje podsumowanie stworzonych dzieł. Prace pozostają na stolikach do wyschnięcia.
7. Zabawa ruchowa przy muzyce „Znajdź kolor”. Na przerwę w muzyce, dzieci szukają wymienionego przez prowadzącego koloru.

8. Masażyk relaksacyjny do utworu Marka Bilińskiego „Dom w Dolinie Mgieł”⁵⁴⁸(dzieci siedzą w kręgu, odwrócone w jednym kierunku, każde dziecko stara się rysować treść słów prowadzącego paluszkami na plecach siedzącego przed nim kolegi/koleżanki. Treść wykonywanego masażyku – W dolinie szarych mgieł stał malutki domek. Zawsze było mu zimno i zawsze był smutny i szary, bo przez gęstą mgłę nie przedzierało się słońce. Pewnego razu w Dolinie pojawiło się dziecko. Było mu przykro z powodu szarego domku. Zrozumiało jednak, że samo nic nie zdziała. Dziecko zawołało koleżanki i kolegów, przynieśli kolorowe farbki i ozdobili domek. Pomalowali okiennice i dach domku, ozdobili jego ściany. I stał się najpiękniejszym, najradośniejszym domkiem. Mgły nie lubiły kolorów, uciekły więc daleko, a na domek wreszcie spojrzało zachwycone nim słońce. Od tego momentu domkowi zawsze było już ciepło i miło – dzieci przytulają się do pleców kolegi przed nimi.)
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć. Co mi się podobało, co mi sprawiło przyjemność?, Co było niemiłe, co chciałbym zmienić. Osoba prowadząca dziękuje dzieciom za zajęcia, za włożony trud i zaangażowanie. Wspólne tworzenie wystawki powstałych prac.

Scenariusz 2

Temat: „Jaka jest moja grupa”

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej „Zrób minę” – na przerwę w muzyce dzieci starają się wykonać wymienioną przez nauczyciela minę, np. jesteś zły, jesteś radosny, zastanawiasz się, cieszysz się, boisz się, jesteś zdziwiony.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie .
3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz?
4. Zabawa lub gra podkreślająca indywidualność a zarazem wspólnotę „Jestem gwiazdą” – dziecko próbuje określić dlaczego jest wyjątkowe, a zarazem jak

⁵⁴⁸ M. Biliński, mini album *Dom w Dolinie Mgieł/Ucieczka z tropiku*, 1983, Tonpress S584.

ta wyjątkowość może przydać się grupie, np. „Potrafię bardzo szybko biegać, gdyby trzeba było kogoś zawiadomić, można by mnie wysłać”, albo „Potrafię wymyślać ciekawe zabawy, chętnie pomagam dzieciom, które nie wiedzą w co się bawić”. Na koniec prowadzący powinien podkreślić, że każdy członek grupy jest inny i każdy tak samo, bardzo potrzebny.

5. Moja grupa jest – tworzenie ŁAŃCUCHA SKOJARZEŃ, które zapisuje prowadzący.
6. Wprowadzenie wybranej formy sztuki, podejmowanie wspólnych działań. Osoba prowadząca kładzie w środku kręgu kolorowe dzwonki polifoniczne. Prosi, by dzieci wybrały sobie dowolny. Zachęca do gry. Powstaje ogromny chaos, który przeszkadza wszystkim. Prowadzący pyta, co w takim razie należy zrobić. Dzieci podpowiadają, że jest potrzebna osoba dyrygenta i wszystkie dzwonki nie mogą grać razem. Prowadzący dziękuje za odpowiedź i porównuje dzwonki do grupy przedszkolnej „Zobaczcie – mówi – każdy dzwonek wydaje inny dźwięk, ma inny kolor, posiada grupę najlepszych przyjaciół (dzwonki w tym samym kolorze realizujące ten sam dźwięk) ale żeby mógł zagrać melodię, potrzebuje innych dzwonek, tak jak dzieci, które żeby się dobrze bawić, potrzebują kolegów i koleżanek. Tylko współpracując mogą osiągnąć sukces. W tym momencie dzieci usadowione w rzędach odpowiadających poszczególnym dźwiękom, realizują z akompaniamentem nauczyciela utwór muzyczny „Trzy kurki”.
7. Zabawa ruchowa przy muzyce – swobodna ekspresja ruchowa do piosenki „Podajmy sobie ręce”.
8. Masażyk relaksacyjny do utworu „Miami Vice” Jana Hammera⁵⁴⁹. (Treść opowiadana przez nauczyciela: Na pięknej polanie w lesie żył krasnoludek. Potrafił pięknie śpiewać, bardzo ładnie tańczył, sprawnie przedzierał się przez zarośla rosnące wokół polany. Niestety, nie miał z kim dzielić tej frajdy. Bardzo chciał znaleźć kolegę, z którym mógłby śpiewać, z którym mógłby tańczyć i przedzierać się przez zarośla. Pewnego razu na polanie pojawił się mały jeżyk i krasnalek

⁵⁴⁹ J. Hammer, *Miami Vice, Romantic Dream World. Hits made famous by J. M. Jarre, vangelis, Mike Oldfield, Jan Hammer*, 1994, Intersound INCD 106.

od razu postanowił się z nim zaprzyjaźnić. Wcale nie było to łatwe. Jeżyk kłut igielkami, bo był bardzo nieufny, ale krasnoludek się nie zrażał, był bardzo cierpliwy. Wkrótce przekonał języka, że chce się z nim zaprzyjaźnić i od tej pory jeżyk i krasnalek wspólnie śpiewali, tańczyli i brykali koziołki na leśnej polanie. Razem urządzali zabawy w chowanego w leśnych zaroślach byli najlepszymi, najszcześniejszymi dziećmi w lesie, bo mieli swojego kolegę – na koniec dzieci przytulają główkę do pleców kolegi siedzącego przed nimi).

9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć. Dzieci wypowiadają się na temat zajęć. Mówią, co im się podobało, a co chciałyby zmienić w zajęciach.

Scenariusz 3

Temat: Kiedy mogę powiedzieć „nie”?

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej „Przytul się”, na przerwę w muzyce, dzieci przytulają się do kolegów z grupy. Nauczyciel zachęca, by podczas kolejnych przerw przytulali inne osoby, by przytulić ich jak najwięcej.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie.
3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz?
4. Zabawa „Ślepiec” – dzieci w parach, jedno z zawiązanymi oczami. Dziecko, które nie widzi jest prowadzone przez kolegę pomiędzy innymi uczestnikami zabawy. Potem następuje zamiana ról.
5. Wspólne rozwiązywanie problemu. Dyskusja zogniskowana na problemie: kiedy mogę powiedzieć „nie”. Dzieci dyskutują, wymieniają się poglądami. Nauczyciel nieznacznie moderuje dyskusję i naprowadza uczestników dyskusji. Podsumowanie rozmowy, ustalenie, kiedy można odmówić, np. kiedy kolega lub dorosły namawia nas do zrobienia czegoś złego, kiedy ktoś chce się z nami bawić, a my czujemy się źle lub nie mamy ochoty na zabawę. Dyskusja powinna również dać odpowiedź na to, w jaki sposób odmawiać, jak tłumaczyć odmowę.
6. Zaproszenie dzieci do kącika teatralnego (do dyspozycji dzieci garderoba teatralna, pacynki i kukielki, różnorodne rekwizyty). Prowadzący dzieli dzieci na grupy

(losują kolory i według nich tworzą grupy) i prosi poszczególne grupy, by zaprezentowały scenkę, która przedstawia sytuację, w której dziecko może powiedzieć „nie”. Dzieci powinny omówić między sobą zadanie i przedstawić je grupie za pomocą wybranej techniki teatralnej.

7. Zabawa ruchowa przy muzyce. Dzieci w strojach, czy z pacynkami (w zależności od tego, jaką formę przekazu wybrały) realizują ruchowo utwór „Walc kwiatów” Piotra Czajkowskiego.
8. Masażyk relaksacyjny do „Melodii dla Zuzi” Marka Tomaszewskiego i Wacława Kisielewskiego⁵⁵⁰. (Mała księżniczka Zuzia miała ulubioną koleżankę Tosię. Lubiła się z nią bawić, chodzić na spacer, pluskać się w jeziorze. Zuzia jednak strasznie lubiła się rządzić. Zawsze tylko ona chciała decydować o tym, co będą robić, a to bardzo złościło Tosię, która nie wiedziała jak sobie z tym poradzić. Pewnego razu po prostu nie przyszła na umówione spotkanie. Zosia sama biegała, sama pluskała się w jeziorze i było jej bardzo źle. Poszła do domu Tosi, zapytać, co się stało. Tosia powiedziała: Nie chcę Zuziu bawić się tylko w twoje zabawy, nie chcę robić zawsze tego, co ty chcesz. Dzisiaj miałam ochotę zostać w domu i pokolorować. Mam prawo czasem powiedzieć „nie”. Zuzi zrobiło się strasznie głupio. Przeprosiła przyjaciółkę i zapytała, czy może pokolorować z nią. Tosia oczywiście się zgodziła i już po chwili, wymieniając się kredkami kolorowały wielkie słońce, piękną tęczę i kłębiaste obłoczki.
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć. Jakie towarzyszą mi odczucia.

Scenariusz 4

Temat: Wiosenna łąka.

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej. - „Zbieramy kwiatki”. Dzieci poruszają się po sali w rytm muzyki. Na przerwę w muzyce wykonują ruchy naśladujące zbieranie kwiatów.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie (poduszkach, pufkach).

⁵⁵⁰ W. Kisielewski, M. Tomaszewski, *Play favourite melodies*, CD Muza, 1994.

3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz?
4. Zabawa „Razem można więcej”- dzieci wykonują określone czynności dobierając do ich wykonywania coraz więcej kolegów.
5. Wspólne rozwiązywanie problemu Dyskusja fokusowa na temat „Co to znaczy lubić. Za co można lubić. Jak wygląda koleżeństwo i przyjaźń?”. Stworzenie mapy „Lubimy, ponieważ...”
6. Wprowadzenie wybranej formy sztuki, podejmowanie wspólnych działań. Country Dance J. G. Haendla z cyklu „Tańce na wodzie”. Prowadzący opowiada historię o dwóch kwiatuszkach, które mieszkały w jednym ogrodzie i bardzo lubiły się bawić, czasami jednak się pokłóciły, krzyczały na siebie. Potem jednak zaczynały tęsknić i wracały do wspólnych zabaw (prowadzący ilustruje muzykę ruchami rąk)⁵⁵¹. Proponuje też dzieciom by po powtórным wysłuchaniu muzyki wybrały instrumenty perkusyjne do poszczególnych części utworu. Po kilku próbach następuje gra orkiestry. Nauczyciel-terapeuta podkreśla, jak zgodnie grają poszczególne instrumenty, jak słuchają się wzajemnie, czekając na swoją kolej.
7. Zabawa ruchowa przy muzyce. : Szukaj kwiatków. Dzieci poruszają się po sali w rytm muzyki. Na przerwę w muzyce szukają kwiatów rozmieszczonych w różnych miejscach sali.
8. Masażyk relaksacyjny do utworu „Pseudo silk kimono” zespołu Marillion⁵⁵². Treść masażu, która dzieci ilustrują na pleckach kolegi siedzącego przed nimi: Pewnego pięknego dnia dzieci wybrały się na łąkę, świeciło wielkie, gorące słońce. Dzieci z radością biegały po łące, oglądając piękne kwiaty. I stokrotki i bratki, i rumianek i małe i duże i te pięknie pachnące, i te zupełnie bez zapachu. Zmęczone tą bieżąciną wróciły do domu i położyły się do łóżeczek (dzieci opierają główki na pleckach kolegi).
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć, co mi się podobało, co chciałbym zmienić?

⁵⁵¹ Pomysł zaczerpnięty z warsztatów dla nauczycieli z zakresu *Aktywnego słuchania muzyki wg metody Batii Strauss*, moduł II, materiał muzyczny pochodzący z płyty dołączonej do materiałów z warsztatu.

⁵⁵² Marillion, *Pseudo silk kimono*, album *Misplaced childhood*, EMI, 1985.

Scenariusz 5

Temat: Jesienne kołysanie

1. Zabawa ruchowa o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym przy muzyce żywej. Dzieci w rytm muzyki swobodnie poruszają się po sali. Na przerwę w muzyce w sposób dowolny ilustrują wiatr.
2. Usadowienie dzieci w kręgu na dywanie (poduszkach, pufkach).
3. Rundka – z czym przychodzisz na zajęcia, jak się czujesz? Jaki masz dzisiaj nastrój?
4. Zabawa poprawiająca wzajemne zaufanie wśród członków grupy: „Najważniejsze jest dobre oparcie”. Dzieci wykonują ćwiczenia z utrzymaniem równowagi. Tym utrzymaniem zajmuje się osoba towarzysząca – kolega i to od jej współpracy zależy, czy zadanie zostanie wykonane.
5. Wspólne rozwiązywanie problemu. . Wykorzystanie metody aktywizującej burza mózgów do odpowiedzi na pytanie „Co to jest wiatr? Jak się czuję, gdy jest wiatr?” Prowadzącemu chodzi o uczucia pozytywne (np. można puszczać latawce, jak i negatywne, np. czujemy niepokój, strasznie huczy, nie można wyjść na dwór).
6. Wprowadzenie wybranej formy sztuki . Prowadzący pokazuje dzieciom wstążki do tańca. Za pomocą suszarki do włosów prezentuje sposób w jaki zachowuje się wstążka pod wpływem wiatru, prezentuje też właściwy sposób korzystania z przyboru. Proponuje zabawę w dobry wiatr. Taki, który nie wyrządza nikomu krzywdy, jest kolorowy i radosny. Dzieci zabierają wstążki i próbują poruszać wstążką w dowolny sposób, prezentując różne sposoby poruszania się wiatru. Nauczyciel-terapeuta ustawia dzieci w „szachownicę”, włącza melodię „Czardasza”⁵⁵³ i tworzy wraz z wychowankami układ taneczny oparty na wcześniej zaobserwowanych pomysłach dzieci. podejmowanie wspólnych działań.
7. Zabawa ruchowa przy muzyce. Powtórzenie zabawy w wiatr z początku zajęć.

⁵⁵³ Materiał muzyczny z płyty CD, *Metoda aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss*, moduł I.

8. Masażyk relaksacyjny do piosenki „Young and beautiful” Lany del Rey⁵⁵⁴. Treść masażyku: Na polanie w lesie mieszkała mała wiewióreczka. Mieszkała w ogromnym drzewie w maleńkiej dziupli. Jesienią wiewióreczka wychodziła z dziupli, by zebrać zapasy. Zbierała i zanosila do swojego domku orzechy, szyszki i żołędzie, a potem szybko zaszywała się w dziupli bo na dworze zaczynał szaleć wiatr (tutaj dzieci łapią ramiona dziecka siedzącego przed nimi i delikatnie kołyszają je na boki). Wiatr szumiał i szumiał, a wiewiórka bezpieczna w swoim domku, spokojnie układała się do zimowego snu. Wiatr kołysał ją delikatnie. Było jej miło, ciepło i przyjemnie – dzieci przytulają kolegę przed nimi kładąc główkę na jego plecach.
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja. Z czym wychodzę z zajęć? Jakie są moje odczucia?

⁵⁵⁴ Lana del Rey, Young and Beautiful, album Ultraviolence, Sony Music, 2014.